

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (ÚVRV)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Příprava učitelů primární školy na pedagogických fakultách v ČR
Education of primary school teachers at the faculties of education in the
Czech Republic

Barbora Vokšická

Vedoucí práce: Doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I.ST

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Příprava učitelů primární školy na pedagogických fakultách v ČR potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 5. 12. 2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala Doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za vedení mé práce.
Respondentům za účast ve výzkumu a rodině za podporu.

ABSTRAKT

Kvalita vzdělávání učitelů se v poslední době dostala ve všech vyspělých zemích včetně České republiky do centra pozornosti pedagogické teorie, výzkumu a zejména vzdělávací politiky. Čelíme problémům například s nekvalifikovanými učiteli, s nezájmem mladých lidí o studium učitelství, s odchodem učitelů ze škol, s kvalitou vzdělávání učitelů s ohledem na potřeby moderní společnosti a pracovního trhu. Absence standardu pro učitelskou profesi spolu s vysokou autonomií vysokých škol dále vede k situaci, kdy jednotlivé fakulty připravující učitele koncipují vzdělávací programy zcela nezávisle a máme málo informací o tom, zda vybavují absolventy srovnatelnými vědomostmi a dovednostmi, budují v nich podobné postoje a stanovují si v učitelském vzdělávání podobné priority.

V teoretické části se věnuji vývoji vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ v České republice po roce 1989, legislativnímu a koncepčnímu ukotvení vysokoškolské přípravy učitelů. V praktické části se diplomová práce pokouší odpovědět na otázku, jak odlišná je příprava učitelů primární školy na různých pedagogických fakultách v České republice. V rámci práce byly provedena komparativní případová studie na dvou katedrách primární pedagogiky s cílem zjistit, jak se liší charakteristika studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, dlouhodobé záměry a strategické cíle univerzit, přijímací řízení, studijní plány, státní závěrečné zkoušky, profil absolventa, priority studijních programů, celková koncepce vzdělávání učitelů na 1. stupni ZŠ a uplatnění absolventů. K dokumentaci jednotlivých případů je využito studium dokumentů a hloubkové rozhovory se zástupci kateder primární pedagogiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání učitelů, profil absolventa, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, profesionalizace, studijní program, Masarykova univerzita, Karlova univerzita

ABSTRACT

The quality of education of teachers has recently started to be in the focus of educational theory, research and of education policy in all developed countries, including the Czech Republic. We face problems such as unqualified teachers, the lack of interest of young people in teaching, the departure of teachers from schools, the quality of education of teacher, with regard to the needs of modern society and the labor market. Furthermore, the lack of a standard for the teaching profession together with the high autonomy of universities leads to a situation in which individual faculties of primary education design education programs completely independently and we have little information, If they are equipping graduates with comparable knowledge and skills, building similar attitudes and establishing teacher education of similar priority.

The theoretical part is devoted to the development of teacher education of primary schools in the Czech Republic after 1989, the legislative and conceptual anchoring of university teacher training. In the practical part, the thesis attempts to answer the question of how different is the preparation of primary school teachers at various faculties of education in the Czech Republic. The case studies were carried out at two departments of primary education in order to find out how the characteristics of the study program, long-term goals and strategic goals of universities, admission procedure, study plans, state exams, graduate profile, priorities of study programs and overall concept of education differ. Documentation and in-depth interviews with representatives of primary education departments are used to document individual cases.

KEYWORDS

education of teachers, graduate profile, Primary school teaching, Professionalization, Curriculum, Masaryk University, Charles University

Obsah

Seznam tabulek.....	9
Seznam použitých zkratk.....	10
1 Úvod	11
2 Teoretická část.....	13
2.1 Vývoj vzdělávání učitelů v České republice po roce 1989.....	14
2.2 Učitelská profese.....	18
2.3 Strategické dokumenty	22
2.3.1 Bílá kniha.....	22
2.3.2 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020	24
2.3.3 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030	26
2.4 Legislativní ukotvení	28
2.5 Koncepční stránka vzdělávání učitelů	33
2.5.1 Cíle pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů prvního stupně.....	34
2.5.2 Obsah pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů prvního stupně (pojetí a struktura studijních plánů).....	35
2.5.3 Přijímací řízení	35
2.5.4 Státní závěrečné zkoušky.....	36
2.6 Vzdělávání učitelů prvního stupně v zahraničí.....	37
2.6.1 Vzdělávání učitelů prvního stupně v Německu	38
2.6.2 Vzdělávání učitelů prvního stupně v Polsku	38
2.6.3 Vzdělávání učitelů prvního stupně v Rakousko	38
2.6.4 Vzdělávání učitelů prvního stupně ve Spojených státech amerických.....	39
3 Praktická část.....	41
3.1 Metodologie	42

3.1.1	Výzkumné otázky	43
3.2	Výsledky	44
3.3	Charakteristika a cíle studijních programů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	44
3.3.1	Charakteristika studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě	44
3.3.2	Charakteristika studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě	46
3.3.3	Komparace charakteristiky studijních programů Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	46
3.4	Dlouhodobé záměry a strategické cíle vybraných pedagogických fakult.....	47
3.4.1	Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Masarykovy univerzity 2016–2020	47
3.4.2	Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 2016–2020....	49
3.4.3	Komparace dlouhodobých záměrů a strategických cílů vybraných pedagogických fakult.....	54
3.5	Přijímací řízení pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	56
3.5.1	Přijímací řízení pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě	57
3.5.2	Přijímací řízení pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Karlově	58
3.5.3	Komentáře akademických pracovníků	58
3.5.4	Komparace přijímacích řízení pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	62
3.6	Studijní plány Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	63

3.6.1	Studijní plán Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě	63
3.6.2	Studijní plán Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě	64
3.6.3	Komentáře akademických pracovníků	65
3.6.4	Komparace studijních plánů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	70
3.7	Státní závěrečné zkoušky pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	75
3.7.1	Státní závěrečné zkoušky pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě	75
3.7.2	Státní závěrečné zkoušky pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě	76
3.7.3	Komparace státních závěrečných zkoušek pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	78
3.8	Profil absolventa Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vybraných pedagogických fakultách	79
3.8.1	Profil absolventa Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě	79
3.8.2	Profil absolventa Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě	79
3.8.3	Komentáře akademických pracovníků	80
3.8.4	Komparace profilů absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	81
3.9	Uplatnění absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vybraných pedagogických fakult	81
3.9.1	Uplatnění absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě	81
3.9.2	Uplatnění absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě	82
3.9.3	Komparace uplatnění absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách	82

3.10	Koncepce vzdělávání Učitelů 1. stupně ZŠ na zkoumaných pedagogických fakultách	82
3.10.1	Strukturalizace studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	82
3.10.2	Magisterské vzdělání učitelů na 1. stupni ZŠ	84
3.10.3	Profesionalizace oboru a tlak na deprofesionalizaci	85
3.10.4	Standard učitelské profese	88
3.10.5	Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků ...	89
3.10.6	Komunikace mezi ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy a katedrou a fakultou	90
3.10.7	Komunikace s dalšími katedrami primární pedagogiky	92
4	Závěr	94
5	Seznam použitých informačních zdrojů	98
	Seznam příloh	105
6	Přílohy	110

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Komparace charakteristik studijních programů Učitelství pro 1. stupeň základní školy na MU a UK

Tabulka č. 2: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Tabulka č. 3: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Tabulka č. 4: Komparace povinných předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Tabulka č. 5: Komparace povinných předmětů zaměřených na Diplomovou práci studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Seznam použitých zkratk

K – kolokvium

KZ – klasifikovaný zápočet

MU – Masarykova Univerzita

ŠVP – školní vzdělávací plán

TOSP – test obecných studijních předpokladů

TSP – test studijních předpokladů

UK – Univerzita Karlova

VŠ – vysoká škola

Z – zápočet

ZK – zkouška

ZŠ – základní škola

1 Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám tím, jak probíhá vzdělávání vysokoškolských studentů, kteří studují Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Důvody, proč jsem zvolila toto téma, jdou dva. Prvním důvodem je, že sama tento obor studuji na Univerzitě Karlově. Mám se studiem vlastní zkušenosti a zajímá mě, jak studium stejného oboru probíhá na jiných univerzitách. Zda zde převažují podobnosti či rozdíly. Druhým důvodem je, že bych ráda blíže nahlédla to, jak aktuálně probíhá výuka a vzdělávání budoucích pedagogů prvního stupně. Dlouhodobě je vyvíjen velký tlak ze strany odborné veřejnosti na Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ohledně standardizace profesních kvalit učitelů. Stát studium reguluje a zasahuje do autonomie pedagogických fakult. Dochází k tomu však na základě neznalosti současného stavu a nekonceptně (Spilková 2016). Na druhou stranu máme málo informací o tom, zda vysoké školy vybavují absolventy srovnatelnými vědomostmi a dovednostmi, budují v nich podobné postoje a stanovují si v učitelském vzdělávání podobné priority. Průcha (2002, str. 108) uvádí, že jasné vymezení kompetencí učitele a profesního standardu by mělo pozitivní vliv nejen na pregraduální vzdělávání učitelů ale i na vzdělávání jako celek. Takový standard však v současnosti v České republice neexistuje. Absence profesního standardu může mít negativní dopad v podobě poklesu úrovně vzdělávání a potenciálnímu zaostání českých absolventů pedagogických oborů v mezinárodní konkurenci (Starý et al. 2012, str. 19). V roce 2017 vznikly tzv. „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získá odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“. Šlo o výrazný zásah do studijních programů a kompetencí pedagogických fakult. Podle názoru některých nezávislých odborníků jim však nepředcházela téměř žádná výzkum aktuálního stavu, ucelená koncepce ani diskuze se samotnými fakultami. „*Tento dokument závazně upravuje kvantitativní zastoupení poměru pedagogicko-psychologické přípravy, didaktiky, praxe apod. Na straně jedné můžeme tento fakt vnímat pozitivně (např. jednoznačné stanovení poměru praxi), na straně druhé hrozí, že k nim vysoké školy budou přistupovat formálně, protože nebyl prostor pro širší diskusi mezi MŠMT a fakultami připravujícími učitele*“ (Kartous 2017, str. 5).

Cílem práce je nahlédnout, jak odlišná či podobná je příprava učitelů primární školy na různých pedagogických fakultách v České republice a odpovědět na otázky, jak se liší obsah

a forma vzdělávání, priority a profil absolventů na jednotlivých katedrách primární pedagogiky. Zjistit, jak jednotlivé fakulty koncipují vzdělávání svých studentů. Pro účely práce byly zvoleny dvě různé katedry primární pedagogiky, které jsou zkoumány důkladně. Zaměřit se na větší množství kateder by nebylo v rámci diplomové práce realizovatelné, i když by to bylo samozřejmě více vypovídající. Zkoumána je katedra primární pedagogiky na Masarykově univerzitě a Univerzitě Karlově.

2 Teoretická část

2.1 Vývoj vzdělávání učitelů v České republice po roce 1989

Kvalita vzdělávání budoucích pedagogů je téma, jak uvádí Spilková (2016, str. 368), které dlouhodobě osciluje na akademické půdě a je též stěžejní prioritou vzdělávací politiky ve vyspělých zemích. V České republice se však témata kvality učitelů a podpory učitelského vzdělávání nikdy nedostala do centra pozornosti vzdělávací politiky (Spilková, 2016, str. 381). Podle Heluse (1998, str. 26) je učitel ústřední prvek vzdělávacích systémů a koncepcí. Toto téma je stěžejní a úroveň vzdělanosti pedagogů má jistě nepopíratelný dopad na celou společnost. „*Pedagogičtí teoretici, politici i veřejnost se shodují na tom, že způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry i kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti*“ (Průcha 2001, str. 98). Úroveň vzdělanosti populace také přímo souvisí se společenským blahobytem (Spilková 2010, str. 7). Učitelé představují 4,5% světové populace a jsou označováni za nositele vzdělanost (Walterová 2002, str. 126).

Za dobu třiceti let samostatné České republiky prošlo studium učitelství pro primární vzdělávání proměnami, na které je nutno pohlížet v souvislosti se společenským a politickým kontextem (Spilková 2011, str. 358). Podle Spilkové (2016, str. 372) lze do roku 1995 pozorovat živelný vývoj probíhající na pedagogických fakultách. Tato situace byla způsobena nečinností ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které až do roku 1995 nevydalo žádný koncepční materiál pojednávající o přípravě učitelů a zároveň vysokou autonomií pedagogických fakult. Setkáváme se s absencí jasné vize, která by určila směr vzdělávací politiky a zohlednila názory profesní komunity (Spilková 2005, str. 9). V tomto období inovace a změny přicházely „zezdola“ (nebyly potvrzeny decizní sférou). Absence koncepčního rámce připustila také negativní tendence, jako podcenění významu kvalitního vzdělávání učitelů, podfinancování pedagogických fakult a jejich celkové degradaci oproti ostatním fakultám univerzit (Spilkové 2016, str. 372). Jak zmiňuje Stuchlíková a Mareš (2011, str. 385), na základě první vlny hodnocení pedagogických fakult akreditační komisí v letech 1994-1995, lze sledovat obrat na terciální úrovni vzdělávání pedagogů ve smyslu obratu od naprosté uniformity a jednotnosti k vysoké autonomii. Často byla například upozaděna psychologicko-pedagogická složka přípravy učitelů. „*Rozsáhlá autonomie vysokých škol a tím i jednotlivých fakult navíc způsobila, že v rámci ČSFR vznikly obrovské rozdíly v podobě pregraduální přípravy učitelů. Při stejném diplomu pro stejný*

stupeň školy a stejné aprobační předměty absolvovali studenti učitelství podstatně odlišný způsob přípravy“ (Stuchlíková a Mareš 2011, str. 385).

První významné ucelené projekty školské reformy byly „NEMES – Svoboda ve vzdělávání a česká škola a IDEA – Stavební kameny programu IDEA“ pro české školství a dále studie „Koncepce vzdělávání v České republice a Budoucnost vzdělávání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující Evropě“, vypracované týmem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tyto se shodují na nutnosti provázání vnější a vnitřní reformy. Vnější reforma by měla poskytovat podporu reformě vnitřní. Již v této době lze pozorovat tendenci k dílčím a nekoncepčním krokům ze strany decizní sféry (Spilková et al., 2005, str. 16).

První koncepce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s názvem „Učitel“ diferencovala studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jako bakalářský studijní program. Díky ostré kritice odborné veřejnosti, která vznikla zejména díky snaze zachovat profesní úroveň učitelského oboru, nebyla strategie uvedena do praxe (Spilková 2016, str. 373). V kontextu nové koncepce se spojily pedagogické fakulty a společně zformulovaly a publikovaly argumenty pro zachování magisterského stupně vzdělání pro obor Učitelství pro první stupeň (Spilková 1998, str. 361).

Zásadním krokem v druhé polovině 90. let 20. století bylo vymezení primární pedagogiky jako „*svébytného, výrazně antropologicky orientovaného oboru.*“ Primární pedagogika se přihlásila ke konceptu „*pedocentrismu nové generace*“. To znamená hodnotově se přihlásila k pedagogice „orientované na dítě“ a k principům humanistické pedagogiky a psychologie. Následně pak vznikaly samostatné katedry primární pedagogiky. (Spilková 2011, str. 262)

Zásadním dokumentem, který vznikl na území České republiky v roce 2001, je Národní program rozvoje vzdělání neboli „Bílá kniha“. „Bílá kniha“ zdůrazňuje priority vzdělávání: „*nutnost posílení prestiže učitelské profese; zvýšení profesionality učitelů; vytvoření systému kariérového postupu, který by učitele motivoval ke zvyšování kvality práce a k celoživotnímu profesnímu rozvoji*“ (Spilková 2016, str. 373). V „Bílé knize“ je zmiňováno též vytvoření profesních standardů, které by pomohly ke koncepčnímu plánování vzdělávacích programů pro učitele a sjednotily by existující pedagogické fakulty (Spilková 2016, str. 373).

Následně byl vytvořen projekt „Podpora práce učitelů“ pod dohledem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Projekt měl za úkol formulovat profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele. S daným profesním standardem se již dále nepracovalo.

Neúspěšný byl i další pokus v podobě dokumentu „Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol“, který vytvořilo grémium složené ze zástupců Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a vysokoškolské reprezentace. Tato koncepce narazila na odpor nepedagogických fakult, které též vzdělávají učitele, nebyla legislativně přijata a bylo k ní přistupováno jako k doporučující. Nepodařilo se ji legislativně ukotvit. Tento dokument byl jediným koncepčním materiálem, který komplexně pojednával o pregraduálním vzdělávání učitelů a vznikl na popud Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Spilková 2016, str. 374; Stuchlíková a Janík 2017, str. 243). Na tento dokument bylo navázáno „Rámcovou koncepcí“, kterou vytvořila Akreditační komise, konkrétně pracovní skupiny akreditační komise pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii, ve spolupráci s reprezentací pedagogických fakult, profesní asociací a vybranými aktéry Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. „Rámcová koncepce“ byla přijata jako standard Akreditační komise a také jako „*metodický materiál MŠMT pro využití regulačním orgánem*“ (Stuchlíková a Janík 2017, str. 243).

Zásadním krokem decizní sféry bylo přijetí Boloňské deklarace. Na základě deklarace vznikl tlak na restrukturalizaci studia. Z pohledu pedagogických odborníků není model strukturovaného studia pro studium učitelství vhodný. Stát k jeho prosazení využíval ekonomické donucovací prostředky, aniž by vyslyšel odbornou diskuzi a věcné argumenty (Spilková 2016, str. 375). Podle Spilkové (2016, str. 375) je to „*ukázkovým příkladem destruktivního vlivu vzdělávací politiky na profesionalizaci učitelství a kvalitu učitelského vzdělávání.*“

Tento názor sdílí i Mareš a Beneš (2013, str. 447), kteří uvádějí, že některá politická rozhodnutí jsou do praxe implementována pod vnějším tlakem a pedagogické fakulty s nimi pracují spíše formálně. Příkladem takového politického rozhodnutí může být podle Mareše a Beneše (2013, str. 447) právě zavedení strukturovaného vysokoškolského studia v rámci Boloňského procesu na pedagogických fakultách.

Také Urbánek (2005, str. 57) mluví o problematické účasti decizní sféry. Ve vzdělávací politice se setkáváme s koncepční nestabilitou, zvraty souvisejícími se změnou ministra školství nebo s nástupem nové vlády. Zároveň lze pozorovat trend nerespektování odborného pohledu na problematiku.

Strukturalizace studia vede k takzvanému konsekutivnímu (následnému) modelu vzdělávání učitelů, kdy je studium rozděleno do dvou částí. V první části se student věnuje odborným předmětům a následně speciálnímu profesnímu pedagogickému minimu. Oproti tomu stojí model paralelní (souběžný), pro který je charakteristické souběžné studium všech složek (všeobecný základ, aprobační předměty, pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny a praktická příprava). Na základě odborného výzkumu je souběžný přístup hodnocen pro učitelské vzdělávání jako daleko příznivější (Urbánek 2005, str. 67-68). Rozhodnutí o strukturalizaci studia bylo decizní sférou přijato, aniž by byl výzkumně podložený jeho dopad na kvalitu vzdělávání (Urbánek 2005, str. 69).

Na druhou stranu Stuchlíková a Janík uvádějí (2017, str. 255), že „*MŠMT si v průběhu tvorby a projednávání Rámcové koncepce v přibývajícím měřítku osvojuje problematiku učitelství a chce se profilovat do role regulačního orgánu, který pro učitelskou profesi vytváří dobré podmínky.*“ Můžeme tedy pozorovat i angažovaný přístup státních úředníků, který je možné vnímat pozitivně.

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ bylo jediným pedagogickým oborem, který nebyl strukturován a stalo se tak na základě aktivizace odborné veřejnosti a spolupráce odborníků pedagogických fakult. Jejich zpochybnění strukturalizace oboru bylo podpořeno pracovní skupinou pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii (fungující v rámci Akreditační komise Vlády České republiky). Hlavními argumenty byly již probíhající inovace studia a taktéž „*bylo respektováno, že specifické pojetí profesní i oborové přípravy vyžaduje integrovaný, nestrukturovaný model studia, který umožňuje průběžnou interakci mezi jednotlivými prvky kurikula v průběhu celého studia a dlouhodobý výcvik některých profesních dovedností*“ (Spilková 2016, str. 357).

„*Časová souslednost předmětů oborové, pedagogické, oborově didaktické a praktické složky učitelské přípravy umožňuje integrovat učivo v propojený obsahový celek a pozitivně tak ovlivňovat kvalitativní parametry vzdělávání učitelů*“ (Urbánek 2005, str. 69).

Legislativní ukotvení potřeby profesionality učitelů přišlo v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který vymezuje magisterský stupeň studia jako nezbytnou podmínku pro učitelskou kvalifikaci (Spilková 2016, str. 376).

Další snahy o vytvoření oficiálního standardu učitelské profese z roku 2009 byly též ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zastaveny. V návaznosti na silně rozvinutou diskuzi vznikla potřeba pokračovat ve snaze o vytvoření Standardu „zdola“. Tuto snahu zastřešovala „Asociace profese učitelství“. V roce 2010 pak vzniká „Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele“. Dále pak práce pokračovala pod záštitou MŠMT v rámci projektu „Cesta ke kvalitě (AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti)“. Tento projekt zpracoval „Rámcem profesních kvalit učitele“ (Spilková 2011, str. 367).

Snaha o vytvoření profesního standardu pokračovala národním projektem „Kariérní systém“ v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V roce 2010 započala společná práce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Národního ústavu pro vzdělávání a Národního institutu pro další vzdělávání na koncepci nového kariérního systému učitele (Janík et al. 2014, str. 1). I zde dochází k nesouhlasu odborné veřejnosti s výslednou koncepcí kariérního systému. Jádrem problému spočívalo v nedostatečné definici toho, kdo je kvalitní učitel a jak by měla vypadat kvalitní výuka. Kariérní systém si klade za cíl kariérní postup. Podle pedagogických fakult by cílem měl být profesní růst učitele (ten by měl být chápán jako podmínka pro kariérní postup). Problematická je též přetrvávající absence koncepce profesního učitelského růstu (Janík et al. 2014, str. 2-4). Novelu zákona, implementující kariérní řád se nepodařilo prosadit (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy 2017).

Pro vytvoření profesního standardu je nezbytné vycházet ze současného stavu profesní přípravy, to znamená je nutné ho analyzovat. Dále musí být standard v souladu s reálným výkonem učitelské práce (Průcha 2002, str. 109).

2.2 Učitelská profese

Lze pozorovat zásadní rozpory mezi odbornými pedagogickými pracovníky a oficiálními kroky vzdělávací politiky. Decizní sféra podniká kroky, které jsou nekoncepční a v konečném důsledku podřývají profesionalitu učitelů (Spilková, 2016, str. 383). V této

souvislosti musíme myslet na to, že základním stavebním kamenem reformy vzdělávání a jejich stěžejním prvkem je kvalita učitelů. Ve vyspělých státech převládá názor, že profesionalizace učitelů je zásadním nástrojem ve vzdělávacích reformách (Spilková 2016, str. 368). Kvalita učitelů je klíčovým tématem v mnoha zemích (Starý et al. 2012, str. 14). Profesionalita učitelů může být podryvána také omezením autonomie učitele (detailní standardizace kurikula, přísné kontroly) (Walterová 2002, str. 128).

Na základě různých autorů (Spilková 2016; Helus 2011) je zřejmé, že dlouhodobě existuje ze strany decizní sféry tlak na deprofesionalizaci učitelství. V důsledku historického vývoje vztahu učitelství a decizní sféry lze v současnosti u českých učitelů pozorovat dopady v podobě nízké úrovně profesního sebevědomí a nedostatečného vnímání vlastní prestiže povolání oproti zahraničním kolegům (Urbánek 2005, str. 43). Oproti tomu v akademické sféře, tedy na půdě všech pedagogických fakult v České republice, byla idea profesionalizace, jako nezbytná potřeba vysokoškolského vzdělání učitelů pro 1. stupeň ZŠ, přijata již na počátku devadesátých let (Spilková, 2016, str. 372).

Na základě dobré praxe existuje představa učitelství jako „skutečné“ profese, která by stála na rovní oboru právníctví či lékařství (Spilková 2016, str. 369). Takové profese předpokládají vysoký stupeň teoretických znalostí a liší se tím i od řemesel, která předpokládají naopak praktické dovednosti (Vališová a Kasíková 1994, str. 12). Za problematické lze tedy považovat například snahy o zaměření na pedagogickou praxi a zkracování délky profesní teoretické přípravy na pedagogických vysokých školách (Vališová a Kasíková 1994, str. 12).

Podle Vališové a Kasíkové (1994, str. 10–11) profesionalizace předpokládá vytvoření zájmových skupin a dále čtyři základní atributy, kterými by se měla vyznačovat.

1. *Vysoký stupeň obecnosti a systematickosti poznání*
2. *Primární orientace k zájmům společnosti více než k individuálnímu sebeuspokojení*
3. *Vysoký stupeň sebekontroly chování prostřednictvím etického kodexu, internacionalizovaného v procesu přípravy a pracovní socializace, kterého organizované společenství jednotlivých profesí užívá ke kontrole samotných specialistů*

4. *Vytvoření systému odměn ve formě peněz či honorářů, ty jsou primárním symbolickým vzorcem pracovního výkonu.*

Helus (1998, str. 29) definuje pět hlavních rysů profesí:

1. *Expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských problémů*
2. *Zájem o větší prospěch společnosti*
3. *Autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*
4. *Etický kód, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost*
5. *Existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace*

Podobně identifikuje znaky profesionality i Spilková (2016, str. 369), je to: „soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od laika; dlouhá doba speciálního výcviku; smysl pro službu veřejnosti; celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům; etický kodex; existence profesních komor, které udržují „stavovskou“ čest a pečují o profesní etiku; kontrola nad licenčními standardy a požadavky na výkon profese; autonomie v rozhodování, odpovědnost za výkon činnosti; vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže profese, vysoký ekonomický status.“

Dále Spilková (2016, str. 369) zdůrazňuje, na základě sociologického přístupu v kontextu profesionalizace učitelské profese, důležitost historicko-sociálního procesu a naznačuje alternativní cestu oproti klasickým „skutečným“ profesím. Zásadní je angažovanost a výrazná aktivita učitelské komunity. Vysokoškolské studium by mělo posloužit jako kvalitní základ učitelů pro široké spektrum specifických profesních, expertních znalostí, které jsou vytvářeny na základě soudobé teorie a výsledků výzkumů (Spilková 2016, str. 370). „Jednou z priorit je systematická reflexe praktických zkušeností, tedy přemýšlení o žácích, procesech i výsledcích učení v širších souvislostech, se snahou hlouběji porozumět pedagogickým jevům, hledat alternativní řešení apod“ (Spilková 2016, str. 370).

V zemích, které poskytují příklady dobré praxe, je kladen důraz též na celoživotní angažovanost, propojenou s potřebou celoživotního profesního rozvoje a systematického vzdělávání, na profesní hodnoty (ctnosti), etiku profese, na dovednost reflexe a sebereflexe

a na vysokou míru profesní autonomie, posílení autority učitele ve vzdělávacím systému (teacher empowerment) (Spilková 2016, str. 370).

Helus (1998, str. 37-38) zmiňuje pojem „profesionální kompetence“ (způsobilost), který vyjadřuje: „*soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese.*“ V tomto kontextu uvádí, že profesionalita učitele neleží pouze ve vzdělání ale také v osobních předpokladech profesi vykonávat. Vzdělání učiteli poskytuje nezbytné jádro, ale profesionalita se také formuje v průběhu výkonu samotné profese.

Konference „Recommendation concerning the Status of Teachers“, která proběhla v roce 1966, pod záštitou UNESCO byla významnou pro definování učitelství jako profese. Tato definovala učitelství jako formu veřejné služby, k jejímuž výkonu jsou nezbytné expertní znalosti a speciální dovednosti. Potřebné znalosti a dovednosti získává učitel nejen náročným studiem, ale i je nadále rozvíjí dalším vzděláváním. Rozvoj vzdělávání přímo závisí na kvalitě učitelů, i proto by příprava na tuto profesi měla být zahrnuta ve vzdělávací politice státu (Helus 1998, str. 27).

Během 90. let bylo významnou změnou na pedagogických fakultách zaměření na profesionalizaci učitelského vzdělávání. Posílena byla pedagogiko-psychologická složka studia. V kontextu pětiletého oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ byly jednotlivé složky lépe provázány a vyváženy (Spilková 2011, str. 363). V stejné době lze zaznamenat snahu o integritu studia. Integrovány byly pedagogické disciplíny („*místo dvou samostatných disciplín obecné didaktiky a teorie výchovy integrovaná Školní pedagogika v Brně, či Pedagogika 1. stupně základní školy v Praze*“), přírodovědecké a společenskovední obory a dále pak snaha o úzké propojení mezi oborem a jeho didaktikou. Praxe je pro Primární učitelství koncipována jako gradující komplexní systém a jeho povaha je zaměřena spíše na vlastní zkušenosti z výuky s důrazem na reflexi a sebereflexi (Spilková 2011, str. 363). Jednou ze změn je možná individuální profilace studentů umožněná snížením počtu povinných předmětů a větším výběrem předmětů povinně volitelných a volitelných.

Je zřejmé, že pojetí a současný stav učitelské profese v České republice nenaplnuje znaky „skutečné“ profese, jako je profesní standard, etický kodex nebo profesní komora (Spilková 2016, str. 370).

2.3 Strategické dokumenty

2.3.1 Bílá kniha

„Bílá kniha“ je zásadním dokumentem, který definoval koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací politiky. Vznikl na základě usnesení vlády z roku 1999 a schválen byl v roce 2001. Dokument vymezoval rámec vzdělávací politiky a také její záměry (následně legislativní a organizační opatření a rozvojové programy) (Bílá kniha 2001, str. 7). Předpokládaný časový horizont naplnění záměrů byl v Bílé knize stanoven na pět a v některých případech na deset let. Bílá kniha (2001, str. 8) vyjadřovala nejen obecné cíle a hodnoty předpokládané pro rozvoj vzdělávací soustavy, ale dotýkala se také jednotlivých vzdělávacích sektorů i stupňů a druhů škol.

V textu Bílé knihy (2001, str. 8) je uvedeno, *„že české veřejnosti a jednotlivým jejím skupinám je potřebné předložit antropologicko-pedagogická a sociálně-politická východiska demokratické vzdělávací politiky, a to podrobněji, než je to možné v zákonech o školství.“* Text zásadně pracuje s konceptem ucelené a integrující vzdělávací soustavy (Bílá kniha 2001, str. 8).

Hned v úvodu dokumentu je uvedeno několik stěžejních otázek dotýkajících se regionálního školství. Jedna z nich, postavení a profesní činnosti pedagogických pracovníků jako hlavních nositelů proměny ve vzdělávání, se přímo dotýká tématu této práce (Bílá kniha, str. 8).¹

Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn

Dokument popisuje učitelskou profesi jako stále náročnější. V souvislosti se společenskými změnami jsou na učitele kladeny větší nároky. Bílá kniha pojmenovává potřebu nově koncipovat vysokoškolské vzdělávání pedagogů systematicky. Definuje cíl postupnými kroky učinit tuto profesi přitažlivější. Vyjádřena je i potřeba vzniku autonomní sociálně profesní skupiny.

¹ Další stěžejní otázky jsou: 1. problematika stanovení cílů a obsahu vzdělávání (tzv. kurikulární politika); 2. veškeré formy systematicky prováděného hodnocení kvality vztahující se jak k činnosti vzdělávacích institucí (tzv. evaluace), tak k žákům v podobě zkoušek a diagnostických postupů, event. též hromadného zjišťování výsledků vzdělávání (tzv. monitorování); 3. procesy změny odehrávající se uvnitř autonomně spravujících se škol.

Strategický dokument potvrdil výše zmíněný problém, popsáný akademickými odborníky, a sice absenci standardu pro úroveň absolventů učitelských programů. Potvrzuje, že realizace učitelských programů na různých školách je velmi rozdílná, jedná se o obecné i specifické předpoklady pro vstup do pedagogických profesí. Tento problém měl být vyřešen pomocí legislativního opatření, které by definovalo standard učitelské kvalifikace a bylo by kritériem pro akreditaci studijních programů a oborů navržených fakultami. Standard měl také obsahovat výstupní požadavky učitelských programů a definovat strukturu a složení učitelské kvalifikace (Bílá kniha, str. 43).

Strategie též podtrhovala zaměření na profesní způsobilost budoucích učitelů, propojenou se zkušeností z praxe, inovativní přístup a funkčně integrované pojetí výuky (Bílá kniha, str. 44).

Jednou z hlavních strategických linií dokumentu je proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků (Bílá kniha, str. 87). *„Podporovat proměnu v pojetí a výkonu pedagogické činnosti ve všech vzdělávacích institucích, posilovat sociálně-profesní postavení pedagogických a akademických pracovníků, zvýšit kvalitu jejich přípravného a dalšího vzdělávání, vytvořit podmínky pro jejich kariérní růst a vyšší motivaci k osobnímu zdokonalování a týmové spolupráci“* (Bílá kniha, str. 94).

Důležitým prvkem bylo zaměření na zlepšení sociálně-profesního postavení pedagogických pracovníků (dalo by se říci profesionalizaci) a v souvislosti s tím zvýšit kvalitu jejich přípravy před nástupem do praxe. *„Musí, proto být prosazeny odpovídající změny v přípravném vzdělávání, ale i vytvořeny dostatečné možnosti pro stálý rozvoj jejich osobních i odborných kvalit“* (Bílá kniha, str. 94).

Dokument vymezoval hlavní opatření související i s přípravou pedagogických pracovníků. Stanovoval magisterský stupeň vzdělání jako potřebnou minimální úroveň vzdělání učitelů na prvním stupni. Dále také obsahovou strukturu přípravného vzdělávání a jeho výstupních zkoušek. V kontextu kvality přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků strategie zdůrazňuje důležitost výběru studentů pedagogických oborů a posílení pedagogicko-psychologické a praktické složky studia (Bílá kniha, str. 95).

Bílá kniha byla prvním komplexním dokumentem, který charakterizoval strategie a směr rozvoje vzdělávacího systému v České republice. Předpokládaným časovým horizontem naplňování cílů z Bílé knihy bylo maximálně deset let. V roce 2014 vzniká situace, kdy mnoho strategických cílů nebylo naplněno (i přes dílčí pokroky). Společenská situace se proměňuje a chybí koncepční dokument, který by navazoval na Bílou knihu. Prováděné změny jsou nekoncepční a projevuje se absence dlouhodobé vize. Z toho důvodu vzniká dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.

2.3.2 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Tato strategie si klade tři prioritní cíle, které nemají komplexně měnit vzdělávací systém, ale zlepšovat jej ve všech úrovních. Jsou to za 1. snižovat nerovnosti ve vzdělávání, 2. podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad a 3. odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Pro účel této práce je stěžejní druhý bod a sice „*podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad*“. Toto vymezení podtrhuje význam učitele v rámci vzdělávacího systému a navazuje na zásadní bod z Bílé knihy (*Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn*) (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, str. 3-4).

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 popisovala problematiku spíše v obecné rovině a předpokládala vznik dalších strategických dokumentů. Její autoři poukazovali na absenci jednotného názoru na to, jakou roli mají učitelé ve vzdělávacím systému zastupovat. Také se zde uvádí, že je třeba modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a zlepšovat jejich pedagogické dovednosti a profesionalitu.

Dílčí cíle v rámci podpory kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu jsou: 1. Dokončit a zavést kariérní systém pro učitele a zlepšovat podmínky pro jejich práci 2. Modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů; 3. Posílit další vzdělávání a metodickou podporu učitelů a ředitelů.

Cíle rozvíjených opatření pak měly být konkrétně například: *dokončení standardu profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost, zlepšit ochranu učitele s možným využitím institutu chráněné*

osoby, v závislosti na ekonomickém vývoji usilovat o posilování finančních prostředků na mzdy pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školství, zvyšovat atraktivitu profese učitele a studijních programů připravujících učitele pro nejnadanější uchazeče o studium, v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě (např. využívat diagnostické postupy, umět pracovat s klimatem třídy, přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení, vyučovat heterogenní kolektivy, využívat ve výuce efektivně informační a komunikační technologie, otevřené vzdělávací zdroje atd.), výrazně zvýšit podíl a kvalitu reflektované praktické přípravy studentů jako nedílné součásti studijních programů připravujících učitele, zintenzivnit spolupráci mezi fakultami připravujícími učitele a školami, v nichž studenti vykonávají své praxe nebo do nichž jako absolventi učitelských oborů po absolvování nastupují (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, str. 26). Co se týče modernizace vstupního vzdělávání učitelů, nezbytné je podle strategie zejména jasné vymezení jeho obsahu, formy a metod a důraz na kvalitu uchazečů o studium pedagogiky.

Na strategické cíle stanovené ve “Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020” věcně navazuje dokument „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020“, který je jedním z jeho implementačních dokumentů. Tento vyzdvihuje zejména význam pedagogické praxe, která by měla studenty učitelství vybavit pro jejich budoucí každodenní práci (Dlouhodobý záměr České republiky 2015-2020, str. 60). Dokument dále podrobně rozvíjí opatření stanovená ve Strategii 2020.

V roce 2018 vznikl dokument s názvem „Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020“. Dokument vypracovala expertní skupina ustanovená ministryní školství, mládeže a tělovýchovy za účelem externího hodnocení naplňování „Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020“ (MŠMT 2018). Hodnotící dokument konstatuje, že cíle Strategie 2020 byly zvoleny vhodně, avšak slabé místo shledává v nedostatečném rozpracování klíčových principů, jako je standard profese učitele a ředitele. Toto má za následek zpomalení implementace klíčových dokumentů a také podpory kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu (Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací

politiky ČR do roku 2020 2018, str. 29). Dále je v dokumentu poukázáno na odpor pedagogických pracovníků vůči změnám „zeshora“ tedy ze strany decizní sféry na druhou stranu také na přetrvávající absenci profesní reprezentace učitelů tzv.: „*je nejasné, kdo je v otázkách učitelské profese klíčovým aktérem k jednání*“ (Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 2018, str. 29-30).

Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků

K roku 2019 byl v souvislosti s výše zmíněnými dokumenty oficiálně přijat pouze dokument určující „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“. Tento dokument však podle „Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020“ (str. 30) „*vznikal narychlo a bez širší odborné a profesní diskuse. Ve výsledku nepředstavuje koncepční obsahový rámec, který by formuloval žádoucí cílové kvality absolventa; vymezují pouze obecné proporce složek učitelské přípravy, přičemž nenechávají fakultám připravujícím učitele a studentům učitelství téměř žádný prostor pro profilaci.*“ Avšak je možné pozorovat snahy pedagogických fakult o rozvoj pedagogických dovedností učitelů, nezbytných pro práci ve třídě, rozvoj reflektované praktické přípravy studentů (Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 2018, str. 33). Dokument zejména vyzdvihuje potřebu vzniku standardů, „*jejichž tvorba by měla být vedena snahou o dosahování širšího odborného a profesního konsensu.*“ (Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 2018, str. 34). Stuchlíková a Janík (2017, str. 243) také podotýkají, že v učitelství je nezbytný konsensus všech zainteresovaných aktérů.

2.3.3 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030

Na počátku roku 2019 začíná vznikat „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+“, tedy dokument navazující na „Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“, založením expertní skupiny Robertem Plagou, ministrem školství, mládeže a tělovýchovy. Tuto osmičlennou expertní skupinu vede akademik prof. Arnošt Veselý, vědecký pracovník Centra pro sociální a ekonomické strategie na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Úkolem stanovené komise je navázat na „Strategii vzdělávací politiky

České republiky do roku 2020“ a stanovit priority, cíle a opatření vzdělávací politiky a vzdělávacího systému pro další období (MŠMT 2019).

Strategické dokumenty vytváří též každá univerzita potažmo pedagogická fakulta individuálně. Existují jak dlouhodobé záměry, tak aktualizované roční strategické cíle.

2.4 Legislativní ukotvení

V roce 2016 byla přijata novela vysokoškolského zákona (zákon č. 137/2016 Sb.), která ruší systém studijních oborů a zavádí systém studijních programů. Nové studijní programy mohou být koncipovány do čtyřech doporučených struktur. Cílem této změny bylo dosáhnout zlepšení přehlednosti nabídky studia. Další novelou zákona č. 303/2017 Sb. byla prodloužena akreditace stávajícím studijních oborů tak, aby studenti, kteří obor již studují, jej mohli dostudovat (Polčáková 2018).

Podle Zákona č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) § 6 do samosprávné působnosti veřejných vysokých škol spadá tvorba a uskutečňování studijních programů. Dále Zákon uvádí v § 78, že vysoká škola je oprávněna studijní program vytvořit a realizovat v případě, že má institucionální akreditaci. V případě, že vysoká škola nemá institucionální akreditaci, může studijní program realizovat, je-li mu udělena akreditace Národním akreditačním úřadem. Z Nařízení vlády č. 275/2016 Sb. o oblastech vzdělávání ve vysokém školství vyplývá, že Učitelství pro základní školy spadá do oblasti učitelství. Nařízení dále specifikuje základní tematické okruhy oblasti učitelství: *„pedagogiku, pedagogickou psychologii, obecnou didaktiku, oborovou didaktiku (didaktika konkrétního oboru podle příslušné aprobace), teorii a praxi učitelské profese, obor (konkrétní obor podle příslušné aprobace, včetně bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v konkrétních oborech), speciální pedagogiku, inkluzivní didaktiku“*. Dokument nastiňuje rámcový profil absolventa studijního programu, který spadá do oblasti učitelství. Takový absolvent by měl prokázat: *„1. znalosti v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, evaluace, intervence a pedagogické psychologie, 2. znalosti v oblasti konkrétní oborové specializace, 3. znalosti oborové didaktiky a teorie učení a vyučování, 4. znalosti školské legislativy, 5. porozumění etickému rozměru práce s lidmi. Absolvent by měl také umět: 1. plánovat, realizovat, monitorovat a hodnotit výuku s ohledem na individualitu svých žáků a na vzdělávací a sociální kontext, 2. zvolit vhodné metody hodnocení procesu výuky a výsledků učení, včetně sebehodnocení, 3. vytvářet příznivé psychosociální prostředí pro učení, 4. vhodným způsobem komunikovat se zákonnými zástupci žáka“*. Stěžejním zákonem je Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který uvádí, že absolvováním akreditovaného

magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na přípravu učitelů prvního stupně základní školy získává učitel prvního stupně základní školy odbornou kvalifikaci pro výkon pedagogické činnosti. To znamená, že studijní program Učitelství pro první stupeň základní školy připravuje budoucí absolventy na výkon státem regulovaného povolání učitel prvního stupně základní školy. Tedy absolvování studijního programu Učitelství pro první stupeň základní školy opravňuje k výkonu tohoto regulovaného povolání. Podle Zákona o vysokých školách § 78 odstavce 6 je pro udělení akreditace studijnímu programu, „jehož absolvováním se bezprostředně naplňují odborné předpoklady pro výkon regulovaného povolání“, nezbytné vyjádření uznávacího orgánu. Pokud má škola institucionální akreditaci, je nezbytné povolení příslušného uznávacího orgánu (Zákon č. 18/2004 Sb. § 78 (7)). Takovým uznávacím orgánem je podle Zákona č. 18/2004 Sb. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

V souvislosti s výše popsanou legislativou vytvořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy metodický materiál, který má sloužit jako podklad k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka. Tento metodický materiál se nazývá „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“ a přesně definuje složky studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Tyto rámcové požadavky vycházejí z „Rámce kvalifikací vysokoškolského vzdělávání České republiky“, který popisuje kvalifikace vysokoškolského vzdělávání v České republice. Tento rámec vznikl na základě mezinárodního závazku České republiky vyplývajícího z účasti na Boloňském procesu.

Boloňská deklarace byla podepsána v roce 1999 a Česká republika následně přijala zákon č. 147/2001 Sb., který legitimoval zavedení Boloňského procesu do vzdělávacího systému České republiky (Mareš a Beneš, 2013, str. 427-428). Cílem Boloňského procesu je vytvořit a rozvíjet Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area – EHEA). Pokud cíl blíže specifikujeme, dokument se snaží propojovat a zvyšovat vzájemnou propustnost národních vzdělávacích systémů s citlivostí k jejich specifickým prvkům. Mezi hlavní prvky Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA) patří rozdělení vysokoškolského vzdělávání do třístupňové struktury (bakalářský, magisterský a

doktorský cyklus), zavedení kreditového systému ECTS (The European Credit Transfer and Accumulation System) a rámce kvalifikací, který stanovuje základní znalosti, dovednosti a způsobilosti, které odpovídají jednotlivým cyklům bakalářského, magisterského a doktorského studia (MŠMT).

Podle Zákona č. 111/1998 Sb. § 78 vyplývá oprávnění vysokých škol realizovat studijní programy z institucionální akreditace nebo z akreditace studijního programu. Institucionální akreditace opravňuje školy samostatně vytvářet a uskutečňovat studijní programy. Pokud škola nezíská Institucionální akreditaci, musí jeho studijní programy schvalovat Národní akreditační úřad.

Rámec kvalifikací vysokoškolského vzdělávání České republiky uvádí, že druhý stupeň kvalifikace, tedy magisterský studijní program má kreditovou hodnotu (ECTS) 300–360. Zároveň definuje, jaké odborné znalosti absolventi studijního programu při absolvování prokazují, jaké odborné dovednosti umí a jakých odborných způsobilostí jsou schopni.²

„Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“ dále stanovují složky odborné přípravy pedagogických pracovníků a poměry mezi těmito složkami: Poměry mezi složkami jsou stanoveny podle Evropského systému přenosu a akumulace kreditů (European Credit Transfer and Accumulation System) v procentech a pomocí kreditů a odpovídající časové dotace. Jedná se o stanovení rozpětí, které musí jednotlivé složky

² **Odborné znalosti** – široké a hluboké znalosti a porozumění předmětu a rozsahu oboru odpovídající soudobému stavu poznání, široké a hluboké znalosti a porozumění teoriím, konceptům a metodám odpovídající soudobému stavu poznání v oboru, porozumění možnostem, podmínkám a omezením využití poznatků souvisejících oborů; **Odborné dovednosti** – s využitím odborných znalostí samostatně vymezit a tvůrčím způsobem řešit teoretický a praktický problém v oboru, samostatně a tvůrčím způsobem řešit komplexní problém s použitím vybraných teorií, konceptů a metod oboru, použít některé z pokročilých výzkumných postupů v oboru způsobem umožňujícím získávat nové původní informace; **Obecné způsobilosti** – samostatně a odpovědně rozhodovat v nových nebo měnících se souvislostech nebo v zásadě se vyvíjejícím prostředí s přihlédnutím k širším společenským důsledkům rozhodování, dle vyvíjejících se souvislostí a dostupných zdrojů vymezit zadání pro odborné činnosti, koordinovat je, a nést konečnou odpovědnost za jejich výsledky, samostatně řešit etický problém, srozumitelně a přesvědčivě sdělovat odborníkům i širší veřejnosti vlastní odborné názory, jednat v rámci svých odborných znalostí, dovedností a způsobilostí v alespoň jednom cizím jazyce, plánovat, podporovat a řídit s využitím teoretických poznatků oboru získávání dalších odborných znalostí, dovedností a způsobilostí ostatních členů týmu

naplnit. Dokument stanovuje spodní hranici, kterou nemohou akreditované studijní programy podkročit. Horní stanovená hranice může být překročena, zejména se tak děje v případě, že chce konkrétní vysoká škola akcentovat některou ze složek odborné přípravy Rámcové požadavky na studijní programy (Rámcové požadavky na studijní programy 2017).

Rámcové požadavky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy stanovují pro Magisterský program Učitelství pro 1. st. ZŠ čtyři základní složky, a to učitelskou propedeutiku, oborovou a oborově didaktickou složku (včetně případné specializace), praxi a přípravu závěrečné práce.

„Učitelská propedeutika“ (pedagogicko-psychologická příprava a speciálně-pedagogická příprava, např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie, medicínská propedeutika, ICT, cizí jazyk se zaměřením na vzdělávání, popř. univerzitní základ) musí naplnit rozpětí 78–96 kreditů, což odpovídá časové dotaci 2340–2880 hodin. „Oborová a oborově didaktická složka“, včetně případné specializace (český jazyk a literatura s didaktikou, jazyk a jazyková komunikace, didaktika rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti, matematika s didaktikou, matematika a její aplikace, didaktika prvouky, přírodovědy, vlastivědy, cizí jazyk s didaktikou, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, dramatická výchova s didaktikou, člověk a jeho svět, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce aj.) má požadavek na kreditové rozpětí 150–165, tedy 4500–4950 hodin. Složce „praxe“ (řízená a reflektovaná praxe – náslechová, průběžná a souvislá) náleží kreditové rozpětí 30–45, což odpovídá 900–1350 hodinám studijní zátěže. Poslední složka „příprava závěrečné práce“ je v rozpětí 15–30, tedy 450–900 hodin studijní zátěže. V celkovém poměru by měly jednotlivé složky být Učitelská propedeutika 26–32 %, oborová a oborově didaktická složka, včetně případné specializace 50–55 %, Praxe 10–15 % a příprava závěrečné práce je v rozpětí 5–10 %. Největší část představuje didaktická složka, nejmenší naopak příprava závěrečné práce.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanovuje výše popsané rámcové požadavky, které jsou nezbytné pro udělení akreditace studijnímu programu. Konkrétní podoba

předmětů a jejich kreditové hodnocení (a s tím související míra studijní zátěže) je v rukou škol, které vytváří studijní programy.

Masarykova univerzita i Univerzita Karlova získaly institucionální akreditaci jako první dvě univerzity v České republice v roce 2018 (Keményová 2018). To znamená, že obě školy musely prokázat, že jejich studijní programy naplňují „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“.

„Sebehodnotící zpráva pro oblast vzdělávání – Učitelství“, kterou vydala Masarykova univerzita v prosinci 2017 jako jeden z podkladů do udělení institucionální akreditace, popisuje procentuální zastoupení jednotlivých složek ve studijním oboru Učitelství pro 1. stupeň, který realizují. Složky jsou zastoupeny: oborová a oborově-didaktická 53 %, pedagogicko-psychologická složka 25 %, reflektované pedagogické praxe 10 % a volitelné předměty/profilace a diplomová práce (7 + 5 %) 12 %. Ve zprávě je dále uvedeno, že se na výuce podílí 14 kateder Pedagogické fakulty a garantem studijního programu je Katedra primární pedagogiky (doc. Jiří Havel). Bohužel pro Univerzitu Karlovu takový dokument není možné dohledat.

2.5 Koncepční stránka vzdělávání učitelů

Žádoucím stavem je jistě kvalitní vzdělávání budoucích pedagogů, které jim poskytne adekvátní základ pro výkon učitelské profese. V českém kontextu je možné kvalitu vzdělávání definovat jako „*žádoucí úroveň fungování a produkce vytvářené školou, souborem škol nebo celou vzdělávací soustavou. Tato úroveň je předepisována určitými kritérii a je také hodnocena na základě měření vzdělávacích výsledků*“ (Spilková 2010, str. 7). Dobrý (kvalitní) učitel, jak se shodují pedagogičtí odborníci, hraje naprosto stěžejní roli ve vzdělávacím procesu. Z toho důvodu by jejich vzdělávání mělo být ve středu pozornosti (Spilková 2010, str. 21).

Průcha (2001, str. 97) uvádí, že je možné v souvislosti s vysokoškolským vzděláváním budoucích učitelů pozorovat dva trendy: na jedné straně sílí kritika pregraduálního i následného vzdělávání a na druhé straně snaha o tvorbu nových koncepcí a návrhů. Urbánek (2005, str. 64) upozorňuje v kontextu koncipování učitelského vzdělávání v České republice na dva aspekty a sice vzdělávání učitelů probíhá pouze v pregraduální fázi a složky přípravy (oborová, pedagogická, oborově didaktická i praktická) jsou realizovány souběžně. Učitelství je velmi náročné a komplexní povolání, které předpokládá rozmanité dovednosti učitele. V této souvislosti Urbánek (2005, str. 77) zmiňuje dva problematické momenty v přípravě budoucích učitelů, spočívající v širokém záběru oboru a v souvislosti s tím i „*značně nesourodými složkami učiva*“. Jsou to: 1. *Proporce jednotlivých složek učitelské přípravy* a 2. *Stupeň jejich vzájemné integrace*. Z evropského kontextu známe dvě pojetí vzájemné integrace složek učiva a to 1. *souběžný (paralelní, integrativní) model* a 2. *následný (konsektivní) model*. V literatuře je pro vzdělávání pedagogů a zejména prvostupňových učitelů preferován první souběžný model (Urbánek 2005, str. 67). V praxi je pak zejména uplatňován v kombinaci s druhým následným modelem. Kladným aspektem souběžného modelu je „*propojenost pedagogické – psychologické, předmětové a praktické přípravy budoucích pedagogů*“ (Urbánek 2005, str. 67). Strukturované studium vycházející z Boloňské smlouvy směřuje vzdělávání spíše ke konsektivnímu modelu. Urbánek (2005, str. 69) říká, že neexistují žádné materiály, které by prokazovaly výhody konsektivního modelu. Příprava učitelů pro první stupeň je zaměřena spíše na disciplíny „*metodické, praktické a výchovné, problém zůstává v atomizaci předmětové skladby učiva a velmi*

širokých různorodých nárocích na studenta.“ (Urbánek 2005, str. 77). Nedoceněné je také propojení teoretických předmětů s praxí (řešení výchovných a pedagogických situací) (Urbánek 2005, str. 80). Konkrétní problémy praktické složky vzdělávání učitelů podle Urbánka (2005, str. 81) jsou: „*koncepční, organizační, ekonomické, výukové, personální, vzdělávací, výzkumné, administrativní aj.*“ Obecně podle Urbánka (2005, str. 82) pro pedagogické fakulty v České republice v souvislosti s praxí platí, že je zaměřena spíše na oborovou složku studia oproti psychologicko-pedagogické oblasti (sociální aktivity, práci se školním dítětem, diagnostika žáků, řešení výchovných problémů aj.). Oborové didaktiky jsou jistě stěžejní složkou studia, srovnáme-li však jejich konkrétní časovou dotaci s příklady ze zahraničí, je v České republice výrazně vyšší, a to na úkor jiných složek studia (Urbánek 2005, str. 78). Jak již bylo zmíněno, vzdělávání učitelů je koncentrováno zejména do pregraduální fáze. To znamená, že absentuje další vzdělávání učitelů (konkrétně jeho systematické institucionální zakotvení) a „zácvičná“ fáze pro začínající učitele. Povinnost se dále vzdělávat existuje pro učitele na základě zákona, ale chybí ucelená koncepce, jak by mělo probíhat a také mechanismy jeho kontroly (Starý et al. 2012, str. 19). Urbánek (2005, str. 65) uvádí, že tato situace vytváří na pedagogické fakulty tlak. Fakulty se snaží toto chybějící následné systematické vzdělávání začínajících učitelů, které by navazovalo na pregraduální fázi, zastoupit. To ovšem není v jejich silách. Jinými slovy možnosti pedagogických fakult jsou přeceňovány. Vysoké školy nejsou schopny studentům nabídnout stejně reálné zkušenosti, s jakými se setkají v praxi, již z podstaty. Pedagogické fakulty nemohou zastoupit „zácvičnou“ fázi vzdělávání.

2.5.1 Cíle pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů prvního stupně

Cíle definuje Spilková (2004, str. 106) takto: „*budovat důvěru v sebe a své učitelské kompetence, uvádět do různých oblastí poznávání a obsahů vyučovacích předmětů, pomoci studentům nacházet vazby mezi teorií a praxí, rozvíjet schopnost reflexe individuálních zkušeností, učit studenty diagnostikovat učební procesy a hodnotit účinky vzdělávacího působení, vybavovat je základy pro další profesní rozvoj a inventářem strukturovaných školních zkušeností, rozvíjet dovednosti jasně a srozumitelně se vyjadřovat, rozvíjet analytické, logické, tvořivé, reflexivní a kritické myšlení*“. Vybavení učitelů adekvátními

klíčovými profesními kompetencemi³ je pak hlavním cílem jejich vzdělávání. Tyto profesní kompetence musí být úzce provázány s praxí (Spilková 2004, str. 107).

2.5.2 Obsah pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů prvního stupně (pojetí a struktura studijních plánů)

Jak bylo zmíněno v předcházejících kapitolách, pro obor Učitelství prvního stupně je typický souběžný model vzdělávání. Jednotlivé složky (akademická a profesní) studia jsou provázány. To dává prostor pro vzájemné působení předmětového studia, profesního studia a pedagogické praxe. Výrazným znakem studia primární pedagogiky, na rozdíl od oborů zaměřených na vzdělávání na 2. stupni či středních školách, je brzký kontakt se školní realitou a interakce teorie a praxe (Spilková 2004, str. 106-107).

Je možné popsat pět základních tendencí v kurikulu pregraduálního studia učitelů prvního stupně: „*na dítě orientovaný učitel, na kurikulum orientovaný učitel, sociálně orientovaný učitel, učitel jako technolog vyučovacích procesů, víceprofilový učitel*“ (pokrývá maximum prvků zmíněných profilů)“ (Spilková 2004, str. 107). Z toho můžeme vyvodit, že roste význam psychodidaktického vzdělávání, všeobecného vzdělávání studentů a profesního rozvoje. Za trend může být považována profesionalizace vzdělávání primárních pedagogů.

2.5.3 Přijímací řízení

Kvalita vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách do velké míry, jako u každého oboru, souvisí s kvalitou posluchačů (studentů oboru). To, zda budou fakulty v pregraduální fázi vzdělávání úspěšné, závisí na tom, zda jsou schopny vybrat dobré studenty, a sice takové, kteří mají predispozice učitelské povolání adekvátně vykonávat (mají dostatečnou kognitivní a motivační úroveň) a jsou schopni studium dokončit. Studenti pedagogických fakult tvoří druhou největší skupinu v rámci všech vysokoškolských studentů. Učitelské obory se však netěší velké prestiži a studenti je často volí, až pokud se nedostanou na jiné školy. Velké procento absolventů také hledá uplatnění jinde než ve školství (Urbánek 2005, str. 70-71). S tím, že kvalita učitelů je přímo závislá na

³ Klíčové profesní kompetence jsou chápány jako „*komplexní psychodidaktické dovednosti usnadňující učitelů zvládnutí složitých a měnlivých pedagogických situací (tzv. kompetenční příprava učitelů)*“ (Spilková 2004, str. 107). Pomocí kompetencí učitel realizuje dané vzdělávací cíle. Konkrétní kompetence definovalo velké množství odborníků jako Vašutová, Delors, Švec, Helus nebo Lukášková (Spilková 2004, str. 27-29).

tom, kdo si toto povolání vybírá, souhlasí i Průcha (2001, str. 24). Jak již bylo řečeno výše, počet studentů pedagogických fakult je trvale vysoký a posluchači si jej často volí až jako svou další možnost (Urbánek 2005, str. 70; Průcha 2001, str. 24). Podle Průchy (2001, str. 24-25) je pak možné popsat další znaky typické pro uchazeče o studium učitelství. Je to převaha žen (zhruba 70 %) a studenti pocházející z nižší střední třídy. Motivace skutečně po absolvování studia povolání vykonávat a celkový postoj k učitelské profesi závisí na pohlaví studenta, zda je posluchač na počátku či na konci studia i na regionu, kde školu studuje (na fakultách v centru, tzn. v Praze a v Brně je situace méně příznivá – studenti méně chtějí povolání skutečně vykonávat). Zkušenosti z praxe nemají vliv na to, zda studenti nastoupí po ukončení studia do praxe.

Dobře nastavený proces výběru studentů tedy umožní vybrat takové posluchače, kteří budou mít o obor skutečně zájem a budou mít dostatečné predispozice vysokou školu úspěšně dokončit. Stěžejní je, aby byli budoucí učitelé přijímáni na základě relevantních kritérií. Neměly by být sledovány pouze složky kognitivní, ale i všeobecný kulturní přehled, motivační a postojeová oblast, vztah uchazečů k dětem nebo osobnostní dimenze. V průběhu přijímacího řízení nejsou zpravidla sledovány schopnosti *„řídít a organizovat činnost dětí, nejsou prováděny psychotesty, spíše výjimečně a jen u některých oborů je požadován odborný foniatrický a logopedický posudek řečové způsobilosti uchazeče.“* (Urbánek 2005, str. 72). Přijímací procedura pro obor Učitelství pro první stupeň je však zpravidla v České republice koncipována dokonaleji, tj. rozsah testovaných oblastí je širší a jsou sledovány i jiné než kognitivní předpoklady. Toto vychází ze samotného charakteru studia Učitelství pro první stupeň (Šimoník 2001, str. 72-75).

2.5.4 Státní závěrečné zkoušky

Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů uvádí, že studium na Magisterských studijních programech *„se řádně ukončuje státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce.“* Konkrétní podobu státních závěrečných zkoušek a jejich procesní zajištění na úrovni univerzit udávají jejich „Studijní a zkušební řád“, případně další interní opatření. Což dává jednotlivým univerzitám, které realizují studijní programy učitelství pro první stupeň možnost upravovat jejich podobu podle svých potřeb. Úspěšným složením státní závěrečné zkoušky oboru Učitelství pro 1.

stupeň student ukončuje studium a získává titul Magistr a podle zákona č. 563/2004 je oprávněn vykonávat profesy učitele.

2.6 Vzdělávání učitelů prvního stupně v zahraničí⁴

V kontextu podoby přípravy učitelů prvního stupně v České republice je zajímavé nahlédnout, jak takové vzdělávání probíhá v jiných zemích, a to jak v Evropě, která nám je kulturně blíže, tak v zemích vzdálenějších. V komparaci můžeme nacházet podobnosti či rozdíly a hledat zde inspiraci pro dobrou praxi. To, zda je vzdělávání v konkrétní zemi vnímáno jako kvalitní, se odvíjí od společenského vývoje a kulturního kontextu v dané zemi (Spilková 2010, str. 7). Existuje také souvislost s ekonomickou situací nebo tradicí a jejím vlivem a veřejné mínění (Váňová 1997, str. 5). Vzdělávání učitelů vychází ze vzdělávacího systému. Záleží, jakým systémem projdou začínající učitelé, ale i do jakého vstupují (Spilková 2004, st. 105). V evropském kontextu pro pregraduální vzdělávání učitelů prvního stupně se setkáváme převážně se souběžným modelem koncepce studia (Urbánek 2005, str. 67). Dále můžeme narazit na trendy, které negují konsekutivní pojetí přípravy pedagogů, a vycházejí z Boloňské deklarace (Urbánek 2005, str. 69). Obecně je ve všech vyspělých zemích vzdělávání pedagogů uskutečňováno na terciálním stupni. To znamená, že učitelé musí dosáhnout vysokoškolského vzdělání na magisterské úrovni (Průcha 2002, str. 98). Existují však i vyspělé země, kde se pedagogové pro primární stupeň vzdělávají neuniverzitně (Belgie, Dánsko, Lucembursko, Lichtenštejnsko, Rakousko, Itálie, Španělsko – Bakalářský stupeň) (Průcha 2002, str. 101). Platí, že obecným cílem vzdělávání je efektivně připravit posluchače učitelství na učitelskou profesi a vybavit je odpovídajícími osobnostními a profesními kompetencemi (Urbánek 2005, str. 67-68). Vzdělávací systémy se mohou lišit v tom, jaký typ instituce poskytuje pedagogické vzdělání, ve stupni autonomie těchto institucí, v podmínkách přijetí studentů nebo v organizaci a struktuře přípravy (Váňová 1997, str. 5). V rámci rozdílů vycházejících z kulturní tradice můžeme pozorovat v anglosaských a skandinávských zemích orientaci na vzdělávání učitelů v oblasti psychologie a praktických aktivit a také důraz na osobní kvality učitele. Oproti tomu v zemích románských je kladen důraz na rozvoj vědomostí (Váňová 1997, str. 5).

⁴ Příklady vzdělávání učitelů prvního stupně v zahraničí byly čerpány z české literatury, která je staršího data. Je tedy možné, že některé informace, vzhledem k dynamickému vývoji vzdělávání, nebudou aktuální. Aktuálnější literaturu se bohužel autorce práce nepodařilo dohledat.

V evropském kontextu nacházíme shodu v nastavení hodnot vzdělávání, a sice solidaritě, toleranci a respektování růzností (Váňová 1997, str. 6).

2.6.1 Vzdělávání učitelů prvního stupně v Německu

Německo považujeme za významnou vyspělou zemi, která je sousedem České republiky. Tato země nám je v mnohém blízká, ale stejně tak je možné nalézt značné rozdíly. Jak zde probíhá vzdělávání budoucích učitelů? Vzdělávání pedagogů je rozděleno do dvou fází. První fáze je založena na souběžném modelu v rámci Vysokých pedagogických škol. Zde musí studenti složit první státní zkoušku a nastupují do druhé fáze, která se nazývá „přípravná služba“ (Vorbereitungsdienst). Druhá část studia trvá dva roky, je placena, obsahuje hospitace a vlastní aktivní pedagogické působení studentů a je zakončena druhou státní zkouškou. Specifikem druhé státní zkoušky je kromě ústní a písemné zkoušky také zkouška z praktického vyučování (Průcha 2002, str. 99). Takto koncipované studium a zmíněná závěrečná zkouška jistě přispívají k připravenosti začínajících učitelů na praxi.

2.6.2 Vzdělávání učitelů prvního stupně v Polsku

Dále zmíním vzdělávání pedagogů v zemi našeho dalšího souseda, Polska. Tuto zemi jsem vybrala, z důvodu, že zde je důkladně propracované postgraduální vzdělávání pedagogů (Urbánek 2005, str. 66). Učitel se stává profesionálem až po dokončení „následného“ studia. Existují zde čtyři kategorie⁵ a učitel se stává kvalifikovaným až po vykonávání praxe a naplnění dobrých výsledků či dalšího vzdělávání (Průcha 2002, str. 100).

2.6.3 Vzdělávání učitelů prvního stupně v Rakousku

Rakousko je náš další soused a zároveň je příkladem země, kde je vzdělávání učitelů prvního stupně koncipováno jako neuniverzitní. Budoucí učitelé pro první stupeň navštěvují Pedagogické akademie (Pädagogischen Akademien). Podmínkou pro přijetí je složení maturitní zkoušky, studium trvá tři roky a je koncipováno formou integrativních modulů. Kladen je důraz na propojení s praxí, které je realizováno na vzorových školách. Univerzitní vzdělání je vyžadováno pro učitele všeobecně vzdělávacích vyšších škol a odborných sekundárních škol (Váňová 1997, str. 42-44).

⁵ 1. učitel začátečník, 2. smluvní učitel, 3. ustanovený učitel, 4. kvalifikovaný učitel

V evropském kontextu nacházíme různá pojetí vzdělávání budoucích pedagogů prvního stupně. Obecně lze říci, že je ve větší míře využíván integrativní model pojetí vzdělávání a studium oproti jiným pedagogickým oborům zaměřeno na praktickou složku.

2.6.4 Vzdělávání učitelů prvního stupně ve Spojených státech amerických

Jako příklad neevropské země jsem zvolila Spojené státy americké. Signifikantním znakem vzdělávání učitelů zde je diverzifikovanost. Výuka je značně fragmentována, existuje několik cest, jak pedagogické kvalifikace dosáhnou, a je významně vzdálena od praxe. Ve státě Kalifornie byl po reformní snaze, která reagovala na tristní stav vzdělávacího systému, vytvořen „Standard přípravného vzdělávání“, který dělí vzdělávání učitelů na dva stupně: *1. předběžnou učitelskou licenci* (studenti ji získají po ukončení předběžného vzdělávání a mohou nastoupit do praxe) a *2. licenci učitele* (tu získává učitel po dvou letech aktivní praxe) (Walterová 2002, str. 136).

V mezinárodním kontextu lze pozorovat tendenci k rozdělení vzdělávání pedagogů na fázi pregraduální přípravy a fázi propojenou s aktivním vykonáváním praxe. Podobné tendence můžeme pozorovat i v České republice, například v souvislosti se snahou o zavedení Kariérního řádu, která ale selhala na nedostatečné koncepční připravenosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy – tisková zpráva, 2017). „*Učitelské vzdělání je chápáno jako začátek procesu „stávání se učitelem“*“ (Spilková et al. 2004, str. 108).

3 Praktická část

3.1 Metodologie

Práce je pojata jako kvalitativní výzkum. V rámci práce byly provedeny dvě případové studie studijních programů Učitelství pro první stupeň na dvou odlišných univerzitách. Zkoumané univerzity jsou Masarykova univerzita v Brně a Karlova univerzita v Praze. Data byla získána prostřednictvím analýzy dokumentů, internetových stránek příslušných kateder a univerzit a polostrukturovaných hloubkových rozhovorů se zástupci kateder primární pedagogiky. Rozhovory byly zvoleny právě se zástupci kateder primární pedagogiky, pro důležitost těchto aktérů ve vztahu ke studijním programům. Pro moji práci jsou stěžejní následující dokumenty: studijní plány, studijní programy, dlouhodobé záměry a strategické cíle jednotlivých vysokých škol a odpovídající legislativa. Byla provedena obsahová analýza těchto dokumentů a webových stránek jednotlivých pedagogických fakult. Dále byly provedeny čtyři polostrukturované hloubkové rozhovory se zástupci dvou kateder primární pedagogiky. V rámci zpracování výzkumné části práce bylo kontaktováno více potenciálních respondentů. Výzkum byl proveden se všemi, kteří projeví zájem se na výzkumu podílet. Respondenti byli vybráni na základě doporučení vedoucí práce. Odpovědi respondentů jsou pro účely práce zcela anonymizovány.

Zkoumány jsou oblasti, které byly vybrány na základě odborné literatury zpracované v teoretické části práce: charakteristika studijního programu, dlouhodobé záměry a strategické cíle univerzit, přijímací řízení, studijní plány, státní závěrečné zkoušky, profil absolventa, priority studijních programů, celková koncepce vzdělávání učitelů na 1. stupni ZŠ a uplatnění absolventů. U studijních plánů je zkoumáno rozložení předmětů v jednotlivých složkách studia (učitelská propedeutika, oborová a oborově didaktická složka, praxe, příprava diplomové práce), rozložení obsahu studia, zakončení předmětů a kreditové dotace. Jednotlivé oblasti jsou doplněny komentáři akademických zástupců každé z kateder. V rámci rozhovorů jsem od respondentů zjišťovala i jejich obecné názory na vysokoškolské vzdělávání. Důvodem byla jejich důležitost vzhledem k vytváření studijních plánů a mého vlastního zájmu o tuto problematiku. Tyto výpovědi jsou uvedeny v samostatné kapitole „Koncepce vzdělávání Učitelů 1. stupně ZŠ na zkoumaných pedagogických fakultách“. Cílem práce je, na základě získaných dat, popsat a porovnat studijní plány jednotlivých kateder primární pedagogiky (časová dotace – učitelská propedeutika, oborová a oborově

didaktická složka včetně případné specializace, praxe a příprava závěrečné práce, kreditové dotace, forma a obsah studia) a popsat a porovnat charakteristiky studijních programů, dlouhodobé záměry a strategické cíle univerzit, přijímací řízení, státní závěrečné zkoušky, profil absolventa a uplatnění absolventa. Zkoumány jsou pouze prezenční programy. Respondenti jsou akademickými pracovníky působícími na katedrách primární pedagogiky na zkoumaných pedagogických fakultách.

Výzkum bude probíhat na dvou pedagogických fakultách, a to na Univerzitě Karlově a Masarykově univerzitě. Jsou to dvě největší pedagogické fakulty v České republice a z mého pohledu i nejznámější a nejprestižnější. Dvě školy jsem zvolila proto, že budu zkoumat velké množství dat a více škol by nebylo realizovatelných.

3.1.1 Výzkumné otázky

Jak se liší studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově a Karlově univerzitě?

Jak se liší dlouhodobé záměry a strategické cíle Masarykovy a Karlovy univerzity?

Jak se liší přijímací řízení, státní závěrečné zkoušky, profil absolventa a charakteristika studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově a Karlově univerzitě?

Jak se liší studijní plány z hlediska rozložení předmětů v jednotlivých složkách studia, rozložení obsahu studia, zakončení předmětů a kreditové dotace?

3.2 Výsledky

Komparace je prováděná po oblastech. V každé oblasti jsou nejprve uvedeny dílčí informace a následně je provedeno porovnání. Některé oblasti jsou doplněny komentáři akademiků. Jednotlivé oblasti vyplývají ze studia odborné literatury, či jsou stěžejní pro podobu studijního programu. Pro doplnění je uvedena názorová sekce, která pojednává obecně o profesi učitele a jejich přípravě.

3.3 Charakteristika a cíle studijních programů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

V rámci této kapitoly čerpám z informací, které samotné fakulty uvádějí na svých webových stránkách jako charakteristiku studijního programu.

3.3.1 Charakteristika studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě

Studium oboru Učitelství pro 1. stupeň je koncipováno jako jednostupňový pětiletý magisterský program, který je dělen do deseti semestrů. Masarykova univerzita na svých webových stránkách deklaruje, že obor je vhodný pro ty uchazeče, jež baví práce s dětmi, jsou empatičtí, kreativní, chtějí na sobě stále pracovat, mají všeobecný přehled a jsou otevření různorodosti studia. Nabízí studentům získání potřebných znalostí a dovedností, které jim umožní vzdělávat žáky mladšího školního věku a také příležitost na sobě dále pracovat. Studium nabízí předměty společenskovední a přírodovědné, ale také výchovné. Každý ze semestrů studia zahrnuje pedagogickou praxi. Součástí pětiletého programu je terénní výuka a kurzy. Škola nabízí možnost studia a pracovních stáží v zahraničí. (PdF MUNI 2019) Studijní program poskytuje „*absolventům ucelený přehled o výchově a vzdělávání dětí mladšího školního věku*“. (PdF MUNI 2009) „*Úspěšné zvládnutí studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy předpokládá od studenta široký rozhled a schopnosti v různých oborech.*“ Od studenta je vyžadována znalost českého jazyka (pravidla českého pravopisu, obeznámenost se společenskohistorickým a literárněhistorickým kontextem literárních děl), aktivní čtenářství, znalost matematiky (na úrovni základního učiva na gymnáziu), alespoň jednoho cizího jazyka (angličtina, němčina, francouzština, ruština – předpokládaná vstupní jazyková úroveň je A2). Student by měl mít

dispozice a znalosti pro výchovy (hudební, výtvarnou, technickou a tělesnou). V rámci hudební výchovy je doporučená vstupní úroveň absolutorium 1. stupně základní umělecké školy a student by měl umět hrát na klavír. Dále elementární výtvarné znalosti a dovednosti (kresba atd.). Studijní program předpokládá základní znalost informačních technologií jako vstupní kvalitu uchazeče o studium. V rámci tělesné výchovy studenti musí absolvovat předměty zaměřené na atletiku, gymnastiku, pohybové a sportovní hry, psychomotoriku, zdravotní tělesnou výchovu, základní metodiku bruslení a plavání a pobyt v letní a zimní přírodě. V rámci tělesné výchovy nejsou stanovovány sportovní limity, studijní oblast je však povinná pro všechny a není možné ji neabsolvovat. (PdF MUNI 2019)

Cílem vzdělávání v rámci oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě je vybavit studenty kompetencemi, které potřebují pro povolání učitele 1. stupně ZŠ. Toto je v souladu s požadavky kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání. Jedná se o kompetence oborové a oborově-didaktické (zaměřeno na předměty, které jsou vyučovány na 1. stupni ZŠ), pedagogické a psychologické, komunikační a osobnostně kultivující. *„Východiskem je osobnostně rozvojový model přípravy, jehož těžiště tvoří učitelská propedeutika, tvořená předměty odvozenými z pedagogických a psychologických disciplín relevantních pro učitelství.“* Jednotlivé oblasti se liší proporcionálně, ale studium je koncipováno tak, aby bylo návazné, postupné a gradující. Zahrnuje předměty, které jsou integrující a zaměřující se na diverzitu žáků. (PdF MUNI 2019)

Standardní doba studia je 5 let, tedy 10 semestrů. Během studia musí studenti získat minimálně 300 kreditů, z toho 285 získají za povinné a povinně volitelné předměty. Zbývajících 15 mohou studenti získat z libovolných předmětů. Každý ze studentů musí splnit předmět Internacionalizace, který může mít různou podobu: *„absolvování předmětu v cizím jazyce, zahraniční studijní pobyt či pracovní stáž, mezinárodní letní školy, účast na přednáškách v cizím jazyce, aktivní výstup na konferenci v cizím jazyce“*. Pokud student splní výše uvedené požadavky, může absolvovat státní závěrečné zkoušky, u kterých prokazuje nabyté znalosti a dovednosti. Diplomové práce by měly mít metodický charakter. (PdF MUNI 2019)

3.3.2 Charakteristika studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě

Prezenční studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je magisterské, pětileté a nedělené. Univerzita hledá pro svůj obor ty studenty, kteří budou motivovaní, samostatní a angažovaní a cílem jejího vzdělávání je z nich vychovat i takové učitele. Studium je zaměřeno na široké spektrum klíčových znalostí, dovedností a kompetencí. „Cílem je vést studenty k reflektivnímu, badatelskému přístupu k učitelské profesi a ke každodenní pedagogické praxi.“ (PedF UK 2019)

Studium je složeno z předmětů pedagogicko-psychologických, oborových a oborově didaktických (zaměřené na předměty vyučované na 1. stupni ZŠ) a z gradovaných reflektovaných praxí. Student se může specializovat buď na zvolený cizí jazyk (německý, francouzský, anglický) nebo na výchovu (dramatická, tělesná, hudební a výtvarná), pomocí čehož se individuálně profiluje. (PedF UK 2019) Student je povinen v rámci studia absolvovat tělesnou výchovu a je od něj vyžadována hra na klavír a flétnu. (PedF UK 2019)

3.3.3 Komparace charakteristik studijních programů Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

Tabulka č. 1: Komparace charakteristik studijních programů Učitelství pro 1. stupeň základní školy na MU a UK

	MU	UK
Studijní program	Učitelství pro 1. stupeň základní školy	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia	Prezenční	Prezenční
Druh studia	Magisterské	Magisterské
Jazyk výuky	Čeština	Čeština
Standartní doba studia	5 let	5 let

Zdroj: vlastní

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je velmi specifickým oborem, který je úzce profesně zaměřen. Obě zkoumané univerzity budoucí učitele připravují v pětiletých nedělených magisterských

programech. V charakteristice a cílech vzdělávání se podle svých veřejných deklarací ve většině shodují. Pro své obory hledají uchazeče, kteří nejen mají široký základ, jak vědomostní, tak dovednostní ale i takové, kteří jsou schopni pracovat na svém rozvoji. Za cíl si dávají adekvátně připravit studenty na budoucí povolání. Obě fakulty zařazují předměty pedagogicko-psychologické i oborové, oborově didaktické i praktické. Studium je v obou případech gradováno. Na obou fakultách studenti absolvují nejen učitelsky propedeutické předměty, a oborové předměty reflektují učivo na prvním stupni základní školy, ale věnují se i cizím jazykům a výchovám. Největší rozdíl spočívá právě v možnosti specializace. Na Masarykově univerzitě si studenti volí specializaci v rámci cizího jazyka. Na Karlově univerzitě si mohou studenti vybrat, zda se specializují na cizí jazyk či na výchovu. V každém případě však student musí absolvovat základy výchov (výtvarné, hudební a tělesné).

3.4 Dlouhodobé záměry a strategické cíle vybraných pedagogických fakult

Dlouhodobé záměry pedagogických fakult jsou oficiální koncepční dokumenty, které vychází z dlouhodobých záměrů vysokých škol. Dlouhodobé plány popisují strategické záměry vzdělávání, jeho vizi a cíle. Je možné říci, že uvozují oficiální směřování fakult a určují priority. Dále nastíním, jak pojmají dlouhodobé záměry zkoumané pedagogické fakulty v kontextu s přípravou budoucích učitelů prvního stupně.

3.4.1 Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Masarykovy univerzity 2016–2020

Hlavní hodnoty deklarované Masarykovou univerzitou jsou svoboda, zodpovědnost a úcta k pravidlům. Tyto pak ukotvuje v principech otevřenost, partnerství a sociální a společenská odpovědnost (Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Masarykovy univerzity 2016–2020, str. 2) Dokument je dále členěn do kapitol: vzdělávání, výzkum a doktorské studium, internacionalizace studia a prostředí fakulty, třetí role fakulty a podpůrné procesy. Pro účely této práce je stěžejní první kapitola a sice „vzdělávání“.

Konkrétní strategické cíle, které si Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity stanovuje ve vztahu ke vzdělávání, jsou (Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Masarykovy univerzity 2016–2020, str. 3-5):

1. *Zvýšit studijní úspěšnost (inovace přijímacího řízení a komunikace s uchazeči, vytvoření poradenského systému).*
2. *Zavést podpůrné nástroje otevírající přístup ke studiu a jeho úspěšnému absolvování všem motivovaným uchazečům s potřebnými studijními předpoklady i navzdory jejich případnému sociálnímu a zdravotnímu znevýhodnění (zavedení přípravných kurzů před zápisem povinného předmětu, posílení formativního hodnocení na úkor sumativního, které je často jedinou a nezbytnou podmínkou ukončení předmětu).*
3. *Zpřehlednit studijní nabídku a strukturu studia (přípravit popis nové struktury učitelské přípravy). Rozvinout informace o studijních programech a oborech založené na atraktivním a moderním vizuálním sdělení.*
4. *Nabídnout moderní a pedagogické praxi odpovídající skladbu studijních oborů, včetně oborů nových, které reflektují trendy na trhu práce (např. specializační studia pro nové profese ve školství, vychovatelství, aplikovaná behaviorální analýza atp.).*
5. *Vyčlenit v kurikulu závazné penzum volitelných kreditů, jimiž bude pravidelně modifikována nabídka volitelných předmětů zohledňující aktuální fenomény v prostředí základních a středních škol. Posílit při vzdělávání budoucích pedagogů odpovědnost za vlastní vzdělání prostřednictvím možností uplatnit individuální preference při volbě volitelných a povinně volitelných předmětů.*
6. *Rozvinout nabídku oborů v programech celoživotního vzdělávání reflektující aktuální potřeby pedagogické praxe, legislativní změny a zavedení kariérního systému.*
7. *Vytvořit nabídku specializačních rozvojových kurzů v rámci CŽV pro zaměstnance a doktorandy a posílit tak jejich odborný růst a osobnostní rozvoj.*
8. *Rozvoj spolupráce s fakultními základními a středními školami (a dalšími institucemi) s cílem informovat talentované uchazeče o studijní nabídce, ale též vytvoření podmínek pro zajištění kvalitní praxe studentů. Inovovat statut fakultních škol a zvýšit kvalitu a prestiž fakultních zařízení.*
9. *Harmonizovat procesy vnitřního hodnocení studijních oborů a přípravy akreditačních materiálů navazující na univerzitní koncepci pro vnitřní akreditaci a v rámci tohoto procesu posílit aktivní roli studentů při zajišťování kvality vzdělávací činnosti.*

Strategické cíle Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity pro rok 2019

Pedagogické fakulty následně každý rok konkretizují a aktualizují cíle stanovené v Dlouhodobém záměru (Strategické cíle pedagogické fakulty Masarykovy university pro rok 2019, str. 1-2):

- 1. Aktualizace pokynu k řádnému ukončení studia*
- 2. Mimořádný termín státní zkoušky pro studenty na zahraničních pobytech/pracovních stážích*
- 3. Harmonogram dokončení přeměny studijních oborů na programy*
- 4. Otevření celofakultní diskuse k nové koncepci SZZ*
- 5. Analýza přijímacího řízení*
- 6. Elektronizace rozpisů SZZ a dalších studijních agend*
- 7. Technická podpora zpracování výsledků přijímacího řízení (požadavek na IS)*
- 8. Podpora aktivit poradenského centra*

3.4.2 Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 2016–2020

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy prostřednictvím dokumentu deklaruje, že „*bude nadále usilovat o přínos k žádoucímu zvyšování kvality práce učitelů, činnosti škol a ostatních výchovných a vzdělávacích zařízení*“ (Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 2016–2020, str.3). Dokument je členěn do kapitol: vize, preambule, věda, výzkum a umělecká činnost, studium, zahraniční spolupráce a mezinárodní vztahy, rozvoj a zabezpečení činností fakulty, vnější vztahy, celoživotní vzdělávání a epilog. Pro účely této práce je stěžejní kapitola „*Studium*“. I v tomto dokumentu jsou stanoveny strategické cíle, tyto jsou pak dále rozpracovány na dílčí cíle, nástroje a indikátory (Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 2016–2020, str. 20-30):

- 1. Pedagogická fakulta se profiluje jako stabilní a atraktivní instituce zaměřující se na pregraduální vysokoškolskou přípravu a vzdělávání učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků ve všech typech studijních programů se snahou setrvat na pozici preferované a respektované vzdělávací instituce.*
 - a. Zkvalitňovat vzdělávací činnost v rámci pregraduální přípravy.*

- b. Rozvíjet především studijní programy na magisterské úrovni směřující k získání učitelské kvalifikace, dbát na jejich silné propojení s vědeckou a tvůrčí prací a s badatelskými aktivitami studentů.*
 - c. Zachovat stávající nabídku profesně zaměřených bakalářských studijních oborů.*
 - d. Postupně ve všech studijních programech zvyšovat podíl vysoce kvalifikovaných, zejména habilitovaných pedagogů.*
 - e. Vyhodnocovat perspektivy nabídek studijních oborů, které jsou jedinečné, a usilovat o mimořádnou formu podpory perspektivních malých oborů.*
 - f. Podporovat spolupráci fakulty a školského terénu při realizaci praxí a stáží, rozvíjet systém fakultních škol a spolupracujících pracovišť ve prospěch vzdělávací činnosti.*
 - g. Pokračovat v efektivní elektronizaci studijní agendy*
- 2. Pedagogická fakulta reaguje na společenské potřeby z hlediska vyhlašování přijímacího řízení a akreditací nových studijních programů a oborů, podporuje spolupráci s dalšími fakultami a pedagogickými institucemi ve vzdělávací oblasti.*
- a. Analyzovat efektivitu studijních programů a studijních oborů z hlediska počtu uchazečů, počtu studentů a uplatnitelnosti absolventů na trhu práce.*
 - b. Na základě pravidelných kontaktů s absolventy fakulty získávat průběžně zpětné vazby ke kvalitě přípravy studentů učitelství na fakultě jako zdroj k průběžnému zkvalitňování studia z hlediska obsahu i procesů výuky.*
 - c. Využívat spolupráce s řediteli a učiteli fakultních škol k získání zpětné vazby o absolventech.*
 - d. Podporovat studenty v jejich vlastní badatelské činnosti na všech úrovních studia, podobně jako v dalších spolkových, sportovních a uměleckých aktivitách.*
 - e. Podporovat spolupráci s dalšími fakultami vzdělávající učitele v oblasti realizace vzdělávací činnosti.*
 - f. Podporovat produktivní formy spolupráce s pedagogickými institucemi v ČR.*
 - g. Využívat při zajišťování studijních oborů silných stránek jednotlivých pracovišť, poznatků z výzkumné a vědecké činnosti (např. ze zapojení v*

projektu PRVOUK, GAČR atd.), tak i ze spolupráce s dalšími vzdělávacími institucemi.

h. Efektivně spolupracovat s ostatními institucemi zaměřujícími se na vzdělávání učitelů

3. Pedagogická fakulta je otevřenou vzdělávací institucí pro všechny uchazeče a snaží se podporovat sladování studijních povinností s rodinným a pracovním životem studentů.

a. Podporovat kombinované formy studia v rámci nových akreditací s ohledem na charakter oborů.

b. Podporovat ve všech kombinovaných studijních oborech atraktivní multimediální způsoby výuky.

c. Zefektivnit výuku studentů kombinované formy studia.

d. Podporovat studenty s evidovanou dobou rodičovství.

e. Soustavně podporovat zapojení studentů do vědeckovýzkumných aktivit; podporovat vznik a fungování studentských vědeckých skupin; zapojit studenty do vědeckých grantů, příprav a organizace studentských konferencí; oceňovat více studentů cenou Agon za vynikající kulturní, umělecké a sportovní výsledky.

f. Podporovat propagaci, reprezentaci a zapojení studentů do sportovních, uměleckých a výzkumných soutěží a dalších aktivit.

g. Podporovat zapojení studentů do chodu fakulty, do propagace její činnosti.

4. Pedagogická fakulta aktivně podporuje vzdělávání studentů se speciálními potřebami a dalších ohrožených skupin studentů.

a. Poskytovat podporu studentům se speciálními potřebami a dalších ohrožených skupin studentů prostřednictvím fakultních poradenských služeb i servisních opatření.

b. Sledovat a vyhodnocovat účinnost podpůrných služeb pro studenty se speciálními potřebami a dalších ohrožených skupin studentů (studenti ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí, studenti s přechodnými problémy, studenti v tíživé sociální a životní situaci aj.).

- c. *Zajistit bezbariérový přístup do všech přednáškových místností a dalších důležitých prostor fakulty.*
 - d. *Zefektivnit individuální komunikaci studentů se speciálními potřebami se studijním oddělením, servisními pracovišti fakulty a vyučujícími jednotlivých kateder.*
5. *Pedagogická fakulta rozvíjí systém hodnocení kvality vzdělávací činnosti.*
- a. *Pravidelně provádět sledování a prověřování kvality vzdělávací činnosti (studentské hodnocení), vyhodnocování takto získaných výsledků ve spolupráci s AS PedF UK.*
 - b. *Zefektivnit nástroje studentského hodnocení výuky.*
 - c. *Rozvíjet komplexní systém hodnocení kvality vzdělávací činnosti, který bude součástí vícekritériálního hodnocení jednotlivých pracovišť, jeho pravidelné vyhodnocování ve spolupráci s AS PedF UK.*
 - d. *Dále rozšiřovat a zkvalitňovat hodnocení výuky studenty a absolventy.*
 - e. *Dokončit pilotování nástroje pro hodnocení výuky doktorského studia.*
 - f. *Podporovat získávání zpětnovazebných informací od absolventů a jejich pravidelné vyhodnocování.*
6. *Pedagogická fakulta je atraktivním místem pro setkávání českých a zahraničních studentů.*
- a. *Rozvíjet nabídku studií v cizích jazycích pro samoplátce.*
 - b. *Zajišťovat a zintenzivňovat možnosti zahraničních studijních pobytů pro studenty.*
 - c. *Podílet se na formování pozitivního obrazu Pedagogické fakulty v zahraničí.*
 - d. *Rozšiřovat nabídku akcí, které fakulta organizuje pro potenciální zahraniční uchazeče.*
 - e. *Rozšiřovat nabídku předmětů v anglickém jazyce.*

Strategické cíle Pedagogické fakulty Karlovy univerzity pro rok 2019

Pro účely této práce uvádím strategické cíle a dílčí cíle Univerzity (Strategický záměr PedF UK 2019, str. 8-13):

1. *Pedagogická fakulta se profiluje jako stabilní a atraktivní instituce zaměřující se na pregraduální vysokoškolskou přípravu a vzdělávání učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků ve všech typech studijních programů se snahou setrvat na pozici preferované a respektované vzdělávací instituce.*
 - a. *Pokračovat v procesu novelizací vnitřních fakultních předpisů a opatření děkana, a to především v souvislosti s posílením role garanta studijních programů.*
 - b. *Zefektivnit spolupráci studijního oddělení a pracovišť zajišťujících realizaci státní rigorózní zkoušky a zpřesnit ve vnitřních předpisech a opatření děkana procesy související s organizací státní rigorózní zkoušky.*
 - c. *Ve spolupráci s ÚVT pokračovat v elektronizaci studijní agendy se zohledněním novelizovaných předpisů včetně instrukcí pro pracoviště realizující výuku. Systemizovat realizaci všech druhů stávajících pedagogických praxí z hlediska studentů, garantů praxí a zapojených institucí a popsat je v opatření děkana.*
2. *Pedagogická fakulta reaguje na společenské potřeby z hlediska vyhlašování přijímacího řízení a akreditací nových studijních programů a oborů, podporuje spolupráci s dalšími fakultami a pedagogickými institucemi ve vzdělávací oblasti.*
 - a. *Podílet se jako fakulta zásadním způsobem na realizaci příprav nových programových akreditací na základě získání institucionální akreditace UK.*
 - b. *Inovovat podmínky a kritéria přijímacího řízení pro bakalářské a navazující magisterské programy.*
 - c. *Provést analýzu dvoukombinací v učitelských programech, s případnými návrhy na změnu.*
 - d. *Na základě provedených analýz PR akcí připravit a realizovat ve spolupráci s dalšími složkami fakulty ucelený systém opatření vedoucích k udržení zájmu veřejnosti o studium na Pedagogické fakultě (především u potencionálních uchazečů, jejichž první volbou je studium na PedF).*
 - e. *Aktualizovat smlouvu o společné realizaci mezifakultního studia. Zintenzivnit komunikaci mezi studijními odděleními PedF a PrF zapojených fakult ve*

všech oblastech organizace mezifakultního studia, a to i z hlediska příprav studia v navazujícím magisterském studijním programu.

3. *Pedagogická fakulta je otevřenou vzdělávací institucí pro všechny uchazeče a snaží se podporovat sladování studijních povinností s rodinným a pracovním životem studentů.*
 - a. *Podporovat atraktivní multimediální způsoby výuky.*
 - b. *Soustavně podporovat zapojení studentů pregraduálního studia do vědeckovýzkumných aktivit.*
 - c. *Motivovat studenty k tvůrčí činnosti prostřednictvím stipendií udělovaných za studentské granty a za vynikající kulturní, umělecké a sportovní výsledky.*
 - d. *Podporovat řešení složitých situací s dopady do vysokoškolského studia u studentů rodičů, s využitím poradenských služeb fakulty.*
4. *Pedagogická fakulta aktivně podporuje vzdělávání studentů se speciálními potřebami (SP) a dalších ohrožených skupin studentů.*
 - a. *Podporovat vzdělávání pracovníků Pedagogické fakulty v dané problematice. Zajistit přenos informací ke garantům studijních programů.*
 - b. *Provést šetření mezi studenty a vyučujícími – garanty problematiky na katedrách k rozvoji podpory studia studentů se SP.*
 - c. *Podporovat rozvoj odborných aktivit ve sdružené poradně pro studenty se SP.*
5. *Pedagogická fakulta rozvíjí systém hodnocení kvality vzdělávací činnosti.*
 - a. *Získávat relevantní informace od studentů a absolventů za účelem zvýšení kvality studia.*

3.4.3 Komparace dlouhodobých záměrů a strategických cílů vybraných pedagogických fakult

V dlouhodobých plánech univerzit se objevují různá témata. Některé cíle si obě univerzity stanovují stejně nebo velice podobně, i když se pak jejich Dlouhodobé záměry rozcházejí v návrzích na opatření, nebo návrzích na kroky, které je potřeba realizovat. Některá témata se pak objevují jen v jednom případě a v druhém jsou vynechána. Pro účely práce se budu soustředit čistě na stanovené cíle. Obě univerzity se ve svých dlouhodobých záměrech věnují

třem aktuálním tématům, a sice akreditacím studijních programů, přijímacím řízením a vnitřnímu hodnocení vzdělávání. Tyto oblasti chtějí analyzovat, rozvíjet i zlepšit. Shodují se též na důležitosti podpory studentů ze znevýhodněných skupin, udržení, případně posílení prestiže oboru a profese učitelství a rozvoji spolupráce s fakultními školami. Dlouhodobé plány na univerzitách zmiňují důležitost rozvoje spolupráce s fakultními školami. Univerzita Karlova klade důraz na propojení s vědeckou a výzkumnou činností studentů. Dále Karlova univerzita uvádí, že se bude snažit usnadnit studentům sladit studijní, profesní a rodinný život, a to i s ohledem na charakter studia. Masarykova univerzita zase deklaruje cíl, ve kterém klade důraz na atraktivitu způsobu komunikování informací o studijních programech a rozšířit nabídku volitelných předmětů.

Ve strategických plánech pro rok 2019 jsou pak deklarované konkrétní cíle, kterých chtějí fakulty dosáhnout. Masarykova Univerzita přichází s krátkým seznamem osmi velice konkrétních kroků. Karlova univerzita jednotlivé cíle dále rozpracovává na cíle dílčí, z nichž některé jsou konkrétní a jiné jsou formulovány spíše obecně.

V obou strategiích se objevuje potřeba nových interních předpisů, které budou reflektovat či upravovat aktuální dění na fakultě. Masarykova univerzita bude aktualizovat pokyny ohledně ukončení studia. Karlova univerzita bude novelizovat předpisy s cílem posílit roli garanta studijních oborů a systematizovat pedagogické praxe. Obě fakulty budou své síly soustředit na elektronizaci studijní agendy. Strategické plány se též dotýkají nových akreditací. Masarykova univerzita bude vytvářet Harmonogram dokončení přeměny studijních oborů na programy. Karlova univerzita se bude podílet na realizaci příprav, analyzovat současný stav a hledat doporučení na změnu. Zpracováno je též téma přijímacích zkoušek. Masarykova univerzita chce analyzovat přijímací řízení a jejich technické zázemí. Karlova univerzita chce inovovat jejich podmínky a kritéria. Karlova univerzita chce posílit mezifakultní spolupráci a udržet zájem veřejnosti o studium na Pedagogické fakultě, motivovat studenty k vědecké činnosti, podporovat studenty rodiče, pracovat se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a podporovat je a získávat informace od studentů a absolventů za účelem zvýšení kvality studia. Masarykova univerzita chce dále stanovit mimořádný termín státní zkoušky pro studenty na zahraničních pobytech a pracovních stážích a otevřít diskusi o státních závěrečných zkouškách, čímž by podporovala internacionalizaci svých studentů.

Strategický plán Masarykovy univerzity je poněkud strohý a stručný, na druhou stranu jsou zde cíle jasně a konkrétně formulovány, a to je činí splnitelnějšími. Strategický plán též obsahuje popis konkrétního kroku, který má být proveden. Karlova univerzita ve svém strategickém plánu pojednává o velkém množství oblastí a stanovuje si značné množství cílů. V některých vyjádřeních však sklouzává k obecnějším formulacím, ve strategickém plánu jsou jednotlivé cíle tedy doplněny ještě o nástroje, jak jich dosahovat a indikátory na základě kterých je možné ověřit naplnění cíle. Realizaci obou strategických plánů je snadné ověřit na základě toho, zda univerzity naplnily konkrétní kroky, které jsou v něm popsány.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 zmiňuje důraz na kvalitu uchazečů o studium. Na základě dlouhodobých programů a strategických plánů můžeme říci, že Masarykova i Karlova univerzita tímto směrem své síly zaměřují. Jistým způsobem se vysoké školy dotýkají i snahy o vymezení obsahu, formy a metod vzdělávání budoucích učitelů, když pracují s novými akreditacemi studijních programů. Téma, které je v plánech a strategiích vysokých škol mírně opomenuto, jsou pedagogické praxe. Toto téma je sice zmíněno, ale spíše okrajově. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 je však považuje za jedno ze stěžejních témat.

3.5 Přijímací řízení pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

Přijímací řízení v samosprávné působnosti veřejných vysokých škol (Zákon č. 111/1998 Sb., § 6). To znamená, že každá univerzita může sama rozhodovat o počtu přijatých uchazečů a podobě přijímacího řízení. Přijímací řízení na veřejných vysokých školách je zajišťováno nejenom zákonem č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ale také zákonem č. 500/2004 Sb., správní řád, který zaručuje správnost jeho procesní podoby. Konkrétní Univerzity pak přijímací řízení zajišťují prostřednictvím vlastních dokumentů.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je to „*Řád přijímacího řízení pro uchazeče Univerzity Karlovy*“, Podmínky přijímacího řízení pro daný akademický rok a opatření rektora nebo děkana.

Na Masarykově univerzitě určuje přijímací řízení dokument *„Podmínky a kritéria pro přijetí ke studiu v bakalářských a magisterských (pětiletých) studijních programech na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity pro daný akademický rok“* a Studijní a zkušební řád Masarykovy univerzity.

Každá ze dvou, v této práci zkoumaných univerzit, zvolila svůj vlastní způsob výběru studentů. Jaké jsou v jednotlivých přijímacích řízeních podobnosti či odlišnosti nastíním v následující kapitole.

3.5.1 Přijímací řízení pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě

Přijímací řízení pro obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ je jednokolové. Obsahuje Test studijních předpokladů (TSP), který sestavuje sama univerzita. Test je pro všechny obory stejný a jednotlivé studijní programy si určují hranice přijetí. Test obsahuje 60 otázek ze 6 kategorií: verbální, numerické, analytické a kritické myšlení, prostorová představivost a kulturní přehled. Délka testu je 100 minut. 50 otázek je v češtině a 10 v angličtině. Uchazeči o studium volí vždy z 5 možných odpovědí a vybírají tu jedinou správnou. Samotné hodnocení probíhá tak, že za správnou odpověď se přičítá 1 bod, za chybnou se $\frac{1}{4}$ bodu odečítá a žádná odpověď znamená 0 bodů. Bodové výsledky jsou přepočítány na percentily. *„Percentil vyjadřuje, kolik procent ostatních uchazečů odpovídalo stejně dobře nebo hůř než vy. Takže když máte percentil třeba 90, pak stejný nebo horší výsledek mělo 90 procent uchazečů.“* (PdF MUNI 2019). Hranice úspěchu je stanovena na percentil 20. Dále jsou uchazeči seřazeni podle výsledků (od nejlepšího po nejhorší) a počet přijatých uchazečů určuje děkan tak, *„aby výsledný počet zapsaných studentů v jednotlivých programech nepřekročil maximální možnou kapacitu těchto programů.“* (Podmínky a kritéria přijetí ke studiu v bakalářských a magisterských (pětiletých) studijních programech na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity platná Pro akademický rok 2020/2021). Na prezenční obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy se v roce 2018 přihlásilo 485 uchazečů, 471 se jich dostavilo k přijímací zkoušce a 243 jich bylo přijato. Percentil posledního přijatého uchazeče byl 40,24 (Zpráva o výsledcích přijímacího řízení v roce 2019). Škola nabízí vlastní přípravné kurzy, které zájemcům o studium pomohou připravit se na TSP (PdF MUNI 2019).

3.5.2 Přijímací řízení pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Karlově

Přijímací řízení pro obor Učitelství pro 1. stupeň na Univerzitě Karlově je koncipováno jako dvoukolové. První kolo se sestává z Testu obecných studijních předpokladů (TOSP), který *„testuje verbální a analytické myšlení, neverbální myšlení, porozumění informacím, logické a konfigurační vztahy, pamětné učení aj“* (PedF UK 2019). Test má ověřit, zda uchazeč má schopnosti a dovednosti, které jsou předpokladem pro studium na pedagogické fakultě. Jeho délka je 28 minut a připravuje ho sama pedagogická fakulta. Studenti jsou dále řazeni podle bodového výsledku a 150 nejlepších z nich postupuje do druhého kola. Druhé kolo je postaveno jako ústní pohovor, který má tři části. Fakulta prostřednictvím pohovoru zjišťuje, jak se uchazeč orientuje v oboru, jaký má kulturní rozhled, mluvený projev a schopnost logického a kritického myšlení. Tři části ústního pohovoru jsou: *„Pojímání dítěte a reflexe práce s dětmi, Orientovanost v oboru a v současné problematice transformace základní školy na základě předloženého seznamu prostudované odborné pedagogicko-psychologické literatury a literárně kulturní přehled“* (PedF UK 2019). Za první dvě části může uchazeč získat 20 bodů a za třetí část 10 bodů. Každý zájemce o studium musí předložit dva seznamy literatury, a to prostudované odborné pedagogicko-psychologické literatury pro druhou část a krásné literatury pro děti, mládež a dospělé pro třetí část ústního pohovoru. Pokud uchazeč některý ze seznamů nedodá, je za celou oblast ohodnocen nulovým počtem bodů. Za druhé kolo mohou uchazeči získat maximálně 50 bodů a celkově za celou přijímací zkoušku 90 bodů. Součástí přijímacího řízení na Karlově univerzitě je i doložení zdravotní způsobilosti. Každý uchazeč musí dodat potvrzení od logopeda, zda netrpí vadou řeči a výslovnosti a potvrzení lékaře o schopnosti absolvovat studijní obor z hlediska tělesné výchovy. (PedF UK 2019) Pro studijní rok 2019/2020 se na obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ přihlásilo 262 studentů a 143 bylo přijato. Bodová hranice pro přijetí byla 33 bodů (Přehled přijímacího řízení 2019/2020)

3.5.3 Komentáře akademických pracovníků

Přijímací zkoušky

Respondent 1: *„Každý rok jsme požádáni, jestli bychom chtěli ten systém změnit. Otevíráme o tom diskuzi v rámci vedení katedry a pak i v rámci celé katedry a zatím je to tak, že máme*

už několik let, nebylo to tak odjakživa, test studijních předpokladů, který pro fakultu vytváří externí firma a potom do druhého kola postupuje určité procento uchazečů, velké procento, a ty konají ústní přijímací pohovor v komisi, kde jsou minimálně tři lidé. Ten rozhovor je o motivaci ke studiu, o orientaci v problematice, ale i o vnímání dítěte, dětství, profese učitele. Student má přicházet se seznamem přečtené odborné literatury a seznamem dětské a krásné literatury. Rozhovor je zhruba dvacetiminutový. ... Ptáme se na tři okruhy. Každý si v té komisi zaznamenává počet bodů a pak se dohaduje na nějakém konsenzu. Takže si myslím, že za tu dobu minimálně 20 minut dokážeme relativně dobře ohodnotit studenta, jak se hodí právě pro tu profesi učitele. ...vůbec to není o tom, co se naučil, ale případně jestli se zajímá, jak přemýšlí o dětech, jejich zájmech, jejich potřebách atd. a o profesi učitele. Nicméně potom se stane, že se hodně z těch studentů nezapiše a my posouváme (bodovou hranici pro přijetí – pozn. autora), abychom zase vyhověli požadavku, že je málo učitelů. Chceme vzít co nejvíce studentů ... vzhledem tedy nejenom k lidem na katedře, ale hlavně k prostorám, ve kterých můžeme učit, k velikosti učeben, tak se snažíme přijmout co nejvíce studentů a tím pádem se potom hranice posouvá a my bereme i lidi, kteří mají při tom pohovoru velmi nízký počet bodů, které bychom třeba nechtěli nebo máme určité pochybnosti, jestli jim to pětileté studium pomůže k tomu, aby se stali dobrými učiteli. ... jsou i takové hlasy uvnitř katedry, že bychom od tohoto kroku mohli upustit, protože přijímáme téměř všechny uchazeče, i když to není tak úplně pravda. Ale i z toho důvodu, že si říkáme, aby ti studenti věděli, kam jdou, co se od nich očekává, že ten rozhovor má i takový výchovný rozměr, tak jsme se rozhodli to zatím neměnit.“

Respondent 2: „A já si myslím ... že těch učitelů je málo, že se musíme pokusit zapálit ty, co sem jdou a ne brečet, že sem nejdou ti, co chceme. ...probíhají (Testy obecných studijních předpokladů – pozn. autora) na základě těch univerzitních testů a pro mě je to vlastně ukazatel toho, že ten člověk je vzdělavatelný. Takže my ho můžeme vzdělávat a můžeme se snažit ho přesvědčit, pokud není už sám přesvědčený, snažit se ho přesvědčit, že to stojí za to. A dát mu tu šanci, a když se rozhodne jinak, tak se nedá nic dělat, ale znovu říkám, chodit sem otrávený z toho, že jedničkáři chodí na práva nebo na medicínu, jak tady někteří kolegové občas jako troucí, že sem chodí trojkaři a čtverkaři na pajdák, tak s tím já hluboce nesouhlasím. Takhle to nevidím.“

Respondent 3: „Určitě souhlasím s tím, že to spolu úzce souvisí, kvalita studentů, které sem přijmeme, potom s možnou kvalitou studia. No tak je to určitě problém. Nejenom, že došlo k tomu, že na náš obor neděláme talentovky, ale je tu i určitý tlak ustoupit od přijímacího pohovoru, od toho ústního, protože víme, že vlastně naprostou většinu těch studentů, kteří se k nám přihlásí, tak stejně přijmeme, a že vlastně výdej energie, náročnost toho přijímacího řízení na lidské zdroje tzn. stojí to x lidí x dní času sedět v těch komisích.... Je to sice zajímavá sonda, zajímavá informace o tom, jací studenti sem k nám přicházejí, nicméně vlastně téměř to neplní funkci přijímacího řízení v tom smyslu, že bychom si je mohli vybrat, protože ti nejlepší z nich sem často nenastoupí, dostanou se na jinou školu a my víceméně potom přijmeme téměř každého tzn. není to moc efektivní, protože těch zájemců není o tolik víc, abychom si z nich mohli vybírat. To je asi hlavní věc. Jinak si myslím, že náš systém ústního pohovoru je dobrý. Hodně jsme ho mnohokrát promýšleli, znovu revidovali, reflektujeme vždycky, když to proběhne. Myslím si, že je to dobře promyšlený. Druhá část je testování studijních předpokladů. Netroufám si to posoudit, jak dobře to, co vlastně měří. Nicméně je to taky asi důležitá věc.“

Respondent 4: „...pak se to postupně zmenšovalo, ten nárok na tom přijímacím řízení, že potom dlouhý roky studenti skládali jenom tzv. test studijních předpokladů, tzn. obecný test, který se dívá jenom na to, jestli ten člověk pravděpodobně dosáhne určitého akademického úspěchu, ale vlastně ten test neberte ohled na nějakou aspiraci nebo nějaké tíhnutí k té profesi ...pořád hledáme cesty, jak se vrátit k tomu osobnímu pohovoru, osobnímu rozhovoru na vstupu do studia, protože si myslíme, že pro úspěšné praktikování učitelské profese je samozřejmě nějaká akademická schopnost důležitá, ale není ta jediná, ta rozhodující. Důležité je to, jak ti lidé, kteří se chtějí stát učitelem přemýšlí, jak uvažují a jak prožívají svoji učitelskou identitu, tak je možná stejně důležité, to bychom rádi zohledňovali. Teď úplná novinka poslední dva roky, že tomu jdeme vstříc tím, že jsme našli způsob, jak přilákat do učitelství lidi, kteří třeba ... přes to TSP... nechtějí jít, ale chtějí dělat učitelství. Tím, že odpouštíme TSP uchazečům, kteří na gymnáziu nebo střední pedagogické škole měli dobrý prospěch. Daří se nám získat lidi, kteří by asi uspěli u TSP, ale kvůli němu sem nejdou...“

Dotázaní respondenti se shodují na tom, že u přijímacího řízení je důležité také zjišťovat motivace uchazečů, zda se pro danou profesi hodí, a jak o ní přemýšlejí, a že kvalita vybraných studentů úzce souvisí s kvalitou studia. Na obou zkoumaných katedrách se setkávají s tím, že si nejlepší uchazeči nakonec mohou zvolit jiné studium. Osobní pohovor je podle názoru respondentů dobrým prostředkem, jak zjistit, zda se uchazeči na studium hodí. I ten má však svá úskalí, a to v tom, jak uvádí respondenti, že je velmi organizačně náročný a kvůli malému počtu zapsaných studentů jsou přijímáni i ti, kteří byli u přijímacích zkoušek nízkě ohodnoceni. Test studijních předpokladů je důležitou součástí celého procesu. Ukazuje, zda jsou uchazeči dále vzdělavatelni. Z odpovědí respondentů vyplývá, že podoba přijímacího řízení se vyvíjí, proměňuje a katedry se snaží reagovat na aktuální problémy a změny ve studiu.

Talentové zkoušky jako součást přijímacích zkoušek

Respondent 1: „*No tak zase jsou názory různé, určitě některé kolegyně si myslí, že od nich nemělo být upuštěno, v učitelství pro mateřské školy jsou ještě talentové zkoušky. Já osobně si myslím, že to byl zbytečně stresující faktor, který odváděl mnohé studenty, včetně studentek do kombinovaného studia, které už třeba delší dobu učí, tak je stresovalo, že nezaběhnou určitou vzdálenost v určitém čase. I když jsou jinak dobré učitelky, tak už to byl důvod, proč se do studia nehlásily. Takže my upozorňujeme, že učitel prvního stupně do jisté míry bude muset v rámci své přípravy dělat nebo dostát požadavkům těch oborových didaktik, protože se od něj očekává, že bude učit výtvarnou, hudební, tělesnou výchovu, ale to znamená, že jsou studenti nabádáni, aby cvičili, nebáli se nějakým způsobem hudebně projevovat apod. Ale ty přijímačky si myslíme, že jsou zbytné.*“

Respondent 2: „*Ani na tohle nemám jednoznačný názor... (dříve přijímací zkoušky – pozn. autora) trvaly 4 dny a bylo to regulérně 9 různých zkoušek. Bylo to zajímavý, ale musíme to vidět tak, že tenkrát chodila na VŠ obecně desetina populace, dneska jsme někde nad padesáti procenty a ještě nedávno, co jsem já zaznamenal rekord pár let zpátky, bylo 66 procent populace, což teda člověk musí vidět reálně, že teda nějak se ta masa proměnila. Já to nehodnotím. Já si nemyslím, že ta doba, kdy chodilo 10 procent byla normální, ale prostě nelze volat po něčem, co bylo v nějakém historickém kontextu...*“

Respondent 3: *jádrovým problémem je pravděpodobně to, že nemáme tolik z koho vybírat než, jak máme ty přijímačky postavený. Takže pokud bychom mohli opravdu vybírat si ty nejlepší studenty, tak za mě by tam určitě ty talentové zkoušky patřily, protože podle mě by ty výchovy, pokud bychom se bavily o talentové zkoušce z hudební, výtvarné nebo tělesné výchovy, tak jsou nedílnou součástí a specifikem učitelství pro 1. stupeň. Ale nemyslím si, že nutně v dnešní době by to muselo být tak, že by ta studentka byla úspěšná ve všech těch složkách, ale domnívám se, že aby byla aspoň jedna z těch výchov její doménou její silnou stránkou, tak je to něco, co může velmi zvýšit kvalitu té práce s dětmi.*

V současné době na žádné ze zkoumaných fakult talentové zkoušky neprobíhají. Jeden z respondentů uvádí, že jsou talentové zkoušky podle jeho názoru zbytné, byly příliš stresujícím faktorem, který odrazoval potenciální studenty od studia. Studenti, ale i když talentovými zkouškami neprochází, musí počítat s tím, že se se studiem výchov setkají. Druhý z respondentů zmiňuje proměnu skupiny lidí, kteří se hlásí na vysokoškolské studium. Jejich počet roste a není možné na ně mít stejné nároky, jako dříve, kdy se na vysoké školy hlásila pouze „elita“ společnosti. Další z respondentů též zmiňuje problém v podobě nedostatku kvalitních uchazečů. Kdyby jich bylo více, tak by talentové zkoušky byly vhodné. Nicméně v dnešní době může student vynikat v jedné z oblastí a tu uplatnit při výkonu své profese.

3.5.4 Komparace přijímacích řízení pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

Na zkoumaných univerzitách jsou v obou případech využívány testy studijních předpokladů, které mají různou podobu. Na Karlově univerzitě přijímací řízení vyžaduje logopedický posudek. Přijímací řízení je strukturováno jako dvoukolové. Druhé kolo sestává z ústního rozhovoru, jehož prostřednictvím je možné ověřit také motivaci uchazečů, jejich postoje apod., což jsou důležité aspekty při výběru dobrých studentů. Nicméně i přijímací řízení formou ústního pohovoru může mít svá úskalí, jak uvádí jeden z respondentů. Ani jedna ze škol nevyžaduje talentové zkoušky. Názory na tuto skutečnost se liší. Někteří respondenti jejich absenci hodnotí kladně a jiní naopak negativně.

3.6 Studijní plány Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

Jednotlivé předměty, které jsou součástí studijních plánů lze dělit podle toho, zda spadají do učitelské propedeutiky, oborové a oborově didaktické složky, praxe nebo přípravy diplomové práce. Dále podle toho, zda jsou předměty povinné, povinně volitelné nebo volitelné. Důležité je, v jaké části studia jsou předměty vyučovány – tedy ročník a semestr. Dalšími aspekty, které budu porovnávat, je kreditová dotace předmětů a způsob jejich zakončení předmětů. Na Karlově univerzitě jsou předměty vyučovány v rámci přednášek a cvičení a mohou být ukončeny, zápočtem, klasifikovaným nebo zkouškou. Masarykova univerzita studium rozprostírá do přednášek, cvičení a praktických a jiných aktivit. Předměty zde mohou být ukončeny zápočtem, zkouškou nebo kolokviem.⁶ Zkoumány jsou studijní plány pro rok 2019/2020.

3.6.1 Studijní plán Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě

Za celé pětileté studium musí studenti získat celkem 300 kreditů. Do dalšího ročníku studia mohou postoupit, pokud získají alespoň 20 kreditů za předměty zapsané v aktuálním semestru a celkem 45 kreditů za ročník. (Studijní a zkušební řád Masarykovy univerzity 2019)

Masarykova univerzita řadí praxi do každého z deseti semestrů studia. Vstupní praxe v 1.ročníku probíhá týden. Během tohoto týdne navštěvují studenti mateřské a základní školy pod vedením učitele z katedry primární pedagogiky. V dalším semestru následuje průběžná pedagogicko-psychologická praxe, v rámci které student chodí vždy jeden den v týdnu do školy, kterou si sám vybere, po celý semestr. Ve druhém ročníku (3. a 4. semestr) je zařazena průběžná praxe na fakultních školách. V 5. a 6. semestru je zařazena průběžná praxe k pedagogicko-psychologické diagnostice, ve které si studenti opět sami volí školu, kterou navštěvují. Ve 4. a 5. ročníku studia (7. – 10. semestr) probíhají souvislé pedagogické praxe. Ve 4. ročníku na fakultních školách a v 5. ročníku na školách podle výběru studentů. „*Konkrétní náplň každé etapy praxe je strukturována podle obsahu souběžně probíhajících*

⁶ Kolokviem se rozumí ukončení předmětu rozpravou o problematice předmětu nebo vypracováním písemné práce zabývající se dílčí tematikou předmětu, případně obojím způsobem. Kolokvium se hodnotí slovy „prospěl(a)“, nebo „neprospěl(a)“. (Studijní a zkušební řád Masarykovy univerzity 2019)

předmětů pedagogicko-psychologické a oborově didaktické složky.“ Studenti v průběhu studia dostávají úkoly, které na praxích plní. Stěžejními jsou tzv. fakultní provázející učitelé, kteří učí na fakultních školách, a dlouhodobě spolupracují s fakultou a vedou studentské praxe, které na fakultních školách probíhají. Ve čtvrtém ročníku jsou studenti vedeni též fakultními metodiky praxe. Pedagogické praxe, které probíhají na školách, které si student sám vybere, vede tzv. provázející učitel, který po skončení praxe vypracuje hodnocení studenta. (PdF MUNI, Katedra primární pedagogiky 2019)

3.6.2 Studijní plán Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě

Počet získaných kreditů za všechny předměty musí být i na Karlově univerzitě minimálně 300. Studenti mohou do dalšího ročníku studia postoupit, pokud získají alespoň 40 kreditů v daném ročníku.

Karlova univerzita nabízí studentům celkem devět předmětů zaměřených na praxi, jsou to: Úvodní pedagogický kurz s praxí, Souvislá pedagogická praxe v 1. ročníku ZŠ, Učitelské praktikum I, Učitelské praktikum II, Souvislá pedagogická praxe I a Souvislá pedagogická praxe II. Další praxe pak probíhá v rámci oborových didaktik. V 1. ročníku studia studenti absolvují Úvodní pedagogický kurz s praxí, který otevírá celé studium, ukazuje studentům aktuální praxi a „*dává studentům příležitost pro hledání otázek pro svůj osobní profesní růst a motivuje pro studium a učitelskou profesi*“. (PedF UK, Katedra primární pedagogiky 2019)

Další praxe (Učitelské praktikum I. a II.) následuje ve 2. případně 3. ročníku. V rámci ní studenti navštěvují různé typy škol. Pozorují výuku a sami ji již také realizují. Pracují se Souborem kvalit a studentským portfoliem. „*Učitelské praktikum je úzce provázáno s předmětem Didaktika 1. stupně ZŠ.*“ Ve třetím ročníku v rámci předmětu Souvislá pedagogická praxe v 1. ročníku ZŠ navštíví student první třídu ZŠ, kterou si sám vybere a stráví zde první týden školního roku. Ve čtvrtém ročníku si studenti vyzkouší roli asistenta pedagoga v rámci předmětu Asistentická praxe. V posledním ročníku studia (9. a 10. semestr) studenti absolvují Souvislou pedagogickou praxi I. a II. Tyto předměty „*Rozvíjí učitelské kompetence v celém rozsahu. Integrují dosavadní výsledky profesního učení. Ověřují úroveň učitelské způsobilosti v závěru studia.*“ Všechny praxe až na Souvislou pedagogickou praxi v 1. ročníku ZŠ probíhají na fakultních školách Univerzity.

3.6.3 Komentáře akademických pracovníků

Složky studia

Respondent 1: „... v současné době je potřeba posílit tu oborově didaktickou přípravu a praxi (v návaznosti na praxi). ... ale zase jde o to udělat taková systémová opatření, která by to neřešila jenom formálně, mám pocit, že v jiných studijních programech, ne na prvních stupních, se děje to, že se tam nějaká praxe do studijního programu začlení, ale studenti třeba jenom pozorují, vyplňují nějaké archy, které jsou třeba demotivující, ale to je jeden příklad, a to si myslím, že není dostačující. To znamená, tyto dvě oblasti vnímám jako důležité, že by měly být posíleny a že by měl být velký důraz na kvalitu. Nejenom počet hodin, počet kreditů... a třeba možná i na ty formy, na ty formy kombinované, aby si studenti mohli některé předměty plnit distančně, ale zároveň aby bylo možné sledovat tu kvalitu. To znamená, že musejí dokládat dosažení těch kompetencí i třeba s tím, že by tady nemuseli být tolik prezenčně.“

Respondent 2: „Myslím si, že ty poměry (Rámcové požadavky na studijní programy – pozn. autora) nic nelimitují. Tam jde spíš o to, jak jsou ty disciplíny pojímány. Jestli je opravdu i v té oborové, oborově didaktické složce mají ti učitelé tady na univerzitě na zřeteli, že vždycky by ideálně měli i u těch disciplín, které jsou vlastně oborové, že by to měli vztahovat opravdu zase k té výuce na 1. stupni. No, aby to pro ty studenty, což se u nás bohužel zatím nedaří úplně, v 1. a 2. ročníku nebylo něco, o čem vůbec nechápou, proč se učí.“

Respondent 3: „Za mě je z těch čtyřech složek nejméně podstatná ta poslední. Nějak si myslím, že ta poslední pro mě nejméně souvisí, nejméně podmiňuje, jestli to bude dobrý učitel. ... chápu, že vysoká škola má končit nějakou závěrečnou prací, že na tom ten student prokazuje svoji dovednost, jednak pracovat s literaturou, jednak se hlouběji zabývat nějakým jedním tématem. Na druhou stranu pro ten výkon učitelské profese, kdybychom to vnímali tak, že je to profesní fakulta, jejímž hlavním cílem je připravovat na profesi, tak si myslím, že ten čas věnovaný přípravě a zpracování té závěrečné práce je z mého pohledu nejméně podstatný. Pokud by se mohla navýšit na praxích, tak je to prostě pochopitelně lepší. Ale ty praxe musí být reflektované a doprovázené. Ne, že si studenti jen tak splní praxi, ale musí ta výuka probíhat v praxi opravdu.“

Respondent 4: „...běží zajímavá diskuze u nás na fakultě o tom, do jaké míry lze při přípravě učitelů integrovat různé typy obsahů tzn. jestli je dobře připravit v biologii, chemii, ve fyzice nebo v odpovídajících oborech pro 1. stupeň, a až mají ty dobré základy, tak potom hledat způsoby, jak je propojovat. Anebo jestli už má student mít něco, čemu by se říkalo integrovaný denní základ, kde by fenomény našeho reálného světa byly nahlíženy z takové přírodovědné perspektivy, ale ne nutně za ty jednotlivé obory. A já si myslím, že to je možná cesta je to třeba dobře prodiskutovat, vyjasnit a vyargumentovat si, abychom dělali dobrou přípravu učitelů. Není dobré v přípravě, když se různé přístupy prolínají jenom proto, že jednotliví učitelé to vnímají trochu jinak a někdo je více integrující typ a někdo naopak chce více z toho oboru, ale nemají to vyjednáno. A potom chudáci ti studenti se v tom sami těžko orientují, protože není jasná koncepce, společná pro ten kolektiv vyučujících. To je něco, co by se dalo vyjasnit, obecnějšího otázky tohoto typu. To je něco, co by potom mohlo přispět ke zlepšení ve výuce.“

První z respondentů uvádí, že je třeba posílit oborově didaktickou přípravu v návaznosti na praxi s velkým důrazem na kvalitu. Studenti by neměli na praxích jen pozorovat a praxe by je neměla demotivovat. Zároveň by měli studenti dokládat dosažení potřebných kompetencí. Jednou ze změn, která by mohla být pozitivní, je umožnění studentům distanční plnění studijních povinností. Druhý respondent nepovažuje současné rozložení jednotlivých složek studia podle Rámcových požadavků na studijní programy za limitující. Nicméně uvádí, že by se předměty měly vztahovat opravdu k výuce na 1. stupni. Třetí respondent považuje složku zpracování diplomové práce za nejméně důležitou. Dobré by naopak bylo navýšení praxe, která by byla reflektovaná a doprovázená. Poslední respondent pak uvádí novou cestu, která by mohla přispět ke zlepšení výuky a sice „*integrovaný denní základ, kde by fenomény našeho reálného světa byly nahlíženy z takové přírodovědné perspektivy, ale ne nutně za ty jednotlivé obory*“ (Respondent 4). Názory respondentů se v této oblasti neshodují. Mají podobný náhled na formulování praxe. Ovšem názorově se rozcházejí ohledně formování podoby teoretického základu.

Akreditování studijních programů

Respondent 1: „...byli jsme relativně pod tlakem, protože jsme museli ten program zakreditovat, nebo by studenti nemohli být přijímáni, ten proces byl trochu nervózní. Druhá

věc je, že byla určitá předpřipravená verze akreditace, kde byl připravený spis, který byl víceméně odsouhlasen různými katedrami, které se na tom studiu podílejí, a to bylo východisko. z mého pohledu je ten nový spis trochu kompromis, který zachovává ty zvyklosti, tu tradici toho vzdělávání, která tady dříve byla.“ „...o každém předmětu probíhalo jednání garantka oboru, vedoucí katedry a zástupci těch kateder, a bylo to o každé hodině prostě licitování, každém předmětu. I když nakonec byli všichni vstřícní. Bylo to, je to hodně bolestné, protože katedry mají pocit samozřejmě, že ty jejich předměty jsou důležité. Takže nebylo nic nařizováno..., ale můj osobní názor je, že se do toho mělo sáhnout nějak radikálně, a právě třeba posílit víc tu praktickou přípravu.“

Respondent 2: „...když se staví nové studijní plány, když se dělá akreditace tak se na tom podílí 19 pracovišť a ... je to také diplomatické vyjednávání, co tam ty katedry dodavatelsky dají, kolik za to budou mít kreditů, aby si s těmi kredity vystačily a tak... To je právě orgán (Oborová komise – pozn. autora) ... a tam vlastně ty koncepční věci kolem studií projednáváme tak, aby se ty katedry navzájem slyšely, protože logicky má každá katedra na mysli především svoje předměty. ...ale v drtivé většině kateder to funguje tak, že se poctivě snaží připravit studenty, co nejlépe z toho svého oboru. Ale musí také vidět, že ti studenti se připravují na celou škálu toho prvostupňového kurikula... procházejí přes všechny ty katedry. Takže je dobré, že se na té oborové komisi slyší navzájem, slyší navzájem ty svoje potřeby a je potom o něco jednodušší...“ „Probíhá tak, že jsou dané nějaké vize. ...taková ta základní vize na čem by ten program měl stát, je samozřejmě to, jak má vypadat učitel 1. stupně, čili je potřeba formulovat nějaký profil absolventa. Na ten profil absolventa potom se odvozují konkrétní disciplíny, které by ten učitel měl absolvovat, a to samozřejmě v celém spektru předmětů, které by měl v praxi potom vyučovat a také v celém spektru dalších činností, které učitel zastává. V další fázi už to dochází do té technické stránky. Kdy někdo musí říct tak z těch 300 kreditů, 30 pokryje katedra českého jazyka, 25 katedra matematiky, 35 katedry integrovaného základu, což vlastně je věcný základ a potom didaktika pro předměty, které se většinou na 1. stupni jmenují prvouka, vlastivěda, přírodověda, pak jsou tam výchovy samozřejmě a takhle to jde v každé složce. Přičemž snahou je ... aby nebyly pokryté všechny kredity, ale aby tam byl ideálně takový deseti procentní prostor, to znamená takový třiceti kreditový prostor pro individuální volby studenta. Ať už za účelem toho, že ten student potřebuje něčeho víc,... že ho třeba trošku tlačí bota tak, aby si nemusel někde platit

doučování a ... mohl si v rámci volitelnosti, zapisovat třeba víc z těch předmětů. Anebo naopak, že si ty předměty v té osobnostní profilaci volí podle svého zájmu. Třeba o tohle mám větší zájem, tak tady budu absolvovat víc předmětů. A pak v praxi bude větší odborník na to nebo bude do tohohle předmětu třeba víc vidět, když se bude třeba dělat ŠVP a on bude třeba v té hudebce zorientovaný víc než normální absolvent. ... Takže to je dělení kreditů. A potom ty kredity si velmi často naplňují katedry samy, jako dodavatelsky. Potom se posuzuje, jestli to tam patří nebo ne, když to dají na stůl.“ (Co je individuální volba? – pozn. autora)

„Hlavně ty volitelné. Protože ... u nás ty povinně volitelné jsou spíš souřadný, neříkám, že jsou podobný, to teda rozhodně ne, ale když jsou povinně volitelné třeba čtyři, tak jsou všechny z psychologie. Kdežto volitelnost umožňuje, že ten, kdo má o psychologii hlubší zájem, tak může jít na hodiny psychologie i třeba s učitelstvím jiného oboru nebo může chodit na hodiny psychologie třeba na filozofickou fakultu... To všechno mu kreditový systém umožňuje. Základ je, aby na to ten student měl čas, aby neměl tak nafouknutý rozvrh, že jednak na to nemá čas a jednak ty další kredity vlastně nepotřebuje. Takže mu všechno nalajnujeme od začátku do konce.“

Respondent 3: *„No bylo to pro nás všechny náročné období, podíleli jsme se na to všichni, každý z nás v různé míře. Některé věci jsme prostě dostaly hotové shora, jak budou. O některých věcech jsme mohli diskutovat, navrhovat, jakou bychom měli představu a pracovali jsme na tom taky v různých týmech. Kde každý z těch menších týmů měl svoji zodpovědnosti. Ten proces tady u nás byl spojen s velkými personálními konflikty mezi těmi lidmi, takže to bylo hodně náročný období, diskutování různých pojetí. Protože v něčem nás právě zavazoval ten rámec a něco jiného jsme měli představu. Možná my, jako vyučující, kteří jsme vycházeli ze znalostí potřeb těch studentů. Myslím, že shoda je na tom, že jsme obecně měli představu, že dojde k zásadnějším změnám s novou akreditací, že nová akreditace může přinést opravdu inovaci, ale asi se dá říct, že ten výsledek je nějakým kompromisním řešením mezi našimi představami, co by bylo optimální pro studenty a tím, co bylo možné tak, aby to prošlo akreditací. Bylo to extrémně náročné v tom, že na akreditaci prvního stupně se podílí několik desítek vyučujících různých kurzů napříč různými katedrami. To je úplně jiná věc, než když se akreditují jiné studijní obory. Takže přesto, že jsme katedra domovská pro studijní program učitelství pro první stupeň, bylo určitě náročné na akreditaci tohohle programu, že jsme museli jednat se všemi.“*

Respondent 4: „...na některých fakultách funguje, každá ta fakulta se skládá z kateder matematiky, českého jazyka, tělesné výchovy, biologie atd. a vedle toho je tam katedra primární pedagogiky, která má na starosti učitelství pro první stupeň, které je ale multioborové. Takže někdy je to koncipováno tak, že katedra primární pedagogiky je relativně malá a spolupracuje se všemi katedrami. Tam se odehrává výuka v jednotlivých oborech pro učitele na prvním stupni. Na jiných fakultách je to koncipováno tak, že fakulta primární pedagogiky je velká a je na ní také zároveň jeden matematik, jeden češtinář a tím pádem všechny procesy a celá ta akreditace probíhá jinak. Protože ty lidi, ti oboroví didaktici, kteří stojí mezi tím oborem a tou primární pedagogikou, buďto cítí afiliaci vůči tomu oboru a složitě konstruuji ten svůj vztah k primární pedagogice, ale cítí se být součástí oboru, tedy uvažují oborově a vlastně musí vyjednávat hlavně s kolegy na své katedře odborné, v tom druhém modelu jsou všichni tak trochu primárkáři, což vlastně hrozí tím, že ztrácí trochu kontakt s tou svojí mateřskou katedrou. Čili ani jeden z těch modelů nevnímám jakože je lepší nebo horší než ten druhý, ale vždycky s sebou nese nějaký způsob přemýšlení o tom, jak koncipovat ten studijní program, takže u nás je to spíš tak, jak vidíte, že my jsme malá katedra, nás je tady asi sedm nebo osm a naopak spolupracujeme s 18 katedrami a fakultami, které pak zajišťují výuku v jednotlivých oborech, oborových didaktikách, což znamená, že příprava toho materiálu je o to složitější, protože to vlastně nepíše jeden člověk, nebo dva lidi, ale musí se neustále všechno vyjednávat, komunikovat. Ty kreditové zátěže jsou předmětem velkých bojů, protože každá katedra chce pro sebe ty kredity urvat. Protože se na to pojí financování, ale zároveň jim taky jde o dobro těch studentů, takže se vždycky musí vyjednávat, jakou strukturu bude mít ten ročník. Jsou to složitá politická jednání.“

V rámci vytváření nových studijních programů probíhalo na jedné z fakult ke každému předmětu jednání garanta oboru, vedoucího katedry a zástupců konkrétních oborových kateder. Během jednání se aktéři snažili dosáhnout kompromisu. Na druhé ze zkoumaných fakult je ustanoven interní orgán, kde se setkává garant oboru, vedoucí katedry a zástupci kateder. Zde se setkávají všichni najednou a také se snaží dosáhnout kompromisu. Všichni respondenti se shodují na tom, že tvorba nových studijních programů je velmi náročný proces, který je spojen se složitým vyjednáváním mezi zástupci jednotlivých kateder.

Podle jednoho z respondentů byl program vytvářen „narychlo“ a mohlo v něm dojít k radikálnějším změnám, například k posílení praxe. S tím, že mohlo dojít k zásadním změnám, souhlasí i další z respondentů. Jiný z respondentů uvádí, že by studijní programy měly být ve vztahu k profilu absolventa, mělo by na to být myšleno při jejich vytváření. Studenti by také měli mít možnost přizpůsobit si studijní plán podle svých potřeb a preferencí prostřednictvím volitelných předmětů.

3.6.4 Komparace studijních plánů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

Analýza studijních programů byla prováděna chronologicky podle jednotlivých semestrů. V práci je analýza zařazena v přílohách č.1. – 54. Analýza byla vypracována na základě dostupných studijních plánů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ pro rok 2019/2020 Masarykovy a Karlovy univerzity. Dále uvádím sumarizaci zjištění.

Sumarizace – Povinné předměty

Tabulka č. 2: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Učitelská propedeutika – povinné předměty												
semestr	MU						UK					
	zakočnění			rozsah	kredity	počet předmětů	zakočnění			rozsah	kredity	počet předmětů
	zk	z	k				zk	z	KZ			
1	1	1	1	2/1/0	10	3	1	4	0	5/4	11	5
2			2	1/3/0	7	2	2	1		3/4	9	3
3			2	2/3/0	7	2	2	1		3/4	7	3
4	2	1		2/4/2	12	3	2	1		3/4	9	3
5		1	1	2/2/2	9	2		1	1	2/2	5	2
6	3			1/7/2	16	3		2		3/1	6	2
7	1			0/2/0	4	1			1	1/1	2	1

8			1	0/2/0	3	1		1	1	1/3	5	2
9		2		1/3/0	6	2		3		2/3	7	3
10		1		0/0/0	0	1		1		2/2	5	5
	7	6	7		74	20	7	15	3		66	29

Zdroj: vlastní

Masarykova univerzita otevírá pro pětiletý obor celkem 20 předmětů zaměřených na učitelskou propedeutiku, za ty studenti získají celkem 74 kreditů a musí splnit 7 zkoušek, 6 zápočtů a 7 kolokvií. Karlova univerzita má 29 předmětů učitelské propedeutiky, ohodnocených 66 kredity. 7 zkoušek, 15 zápočtů a 3 klasifikované zápočty jsou pak zakončením jednotlivých předmětů.

Tabulka č. 3: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka – povinné předměty												
	MU						UK					
semestr	zakončení			rozsah	kredity	počet předmětů	zakončení			rozsah	kredity	počet předmětů
	zk	z	k				zk	z	KZ			
1	2	3	2	4/4/5	19	7	1	3	1	5/7	13	5
2	1	8	0	1/9/2 kurz 4 dny	16	9	1	4	1	3/9	14	6
3	1	7	1	2/12/0 kurz 7 dní	20	9	4	2		2/11	17	6
4	1	8		1/7/6	19	9	1	3	3	3/9	14	7
5	1	3	3	1/9/1	15	7	1	3	1	4/7	12	5
6	1	7		1/8/4 5 dní integrované	14	8	2	2		4/5	9	4

				terénní vyučování								
7	1	6	1	1/14/0	18	8	2	2	1	2/13	17	5
8	3	1	2	1/11/0	19	6	2		2	1/11	13	4
9	1			0/1/0	2	1		1		1/1	2	1
10												
	12	43	9		141	64	14	20	9		111	43

Zdroj: vlastní

Za povinné oborové a oborově didaktické předměty na Masarykově univerzitě student musí student získat celkem 141 kreditů v 64 předmětech. Student během svého studia absoluuje 12 zkoušek, 43 zápočtů a 9 kolokvií. Na Karlově univerzitě sestává oborová a oborově didaktická složka ze 43 předmětů ohodnocených 111 kredity. Student musí absolvovat celkem 14 zkoušek, 20 zápočtů a 9 klasifikovaných zápočtů.

Tabulka č. 4: Komparace povinných předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Praxe												
semestr	MU1						UK					
	Zakončení			rozsah	kredity	počet předmětů	zakončení			rozsah	kredity	počet předmětů
	zk	z	K				zk	Z	KZ			
1		1		1. týden	2	1		1		0/1	2	1
2		1		0/1/2	4	1						
3		1		0/1/2	3	1		1		0/4	4	1
4		1		0/2/0	3	1		1		0/4	4	1
5		1		0/2/0	5	1		1		0/2	2	1
6			1	0/2/0	5	1				0/2	2	1

7		1		3. týdny	3	1		1		0/2	2	1
8		1		3. týdny	3	1		1		0/2	2	1
9		1		4. týdnů	4	1		1		0/3	6	1
10		1		4. týdny	4	1			1	0/3	6	1
		9	1	15. týdnů	36	10		8	1		22	9

Zdroj: vlastní

Studenti během studia absolvují předměty zaměřené na praxi. Na Masarykově univerzitě je takových předmětů deset, mají dotaci 36 kreditů, jsou ukončeny 9 ti zápočty a 1 kolokviem. Studium zahrnuje 15 týdnů souběžné praxe. Karlova univerzita nabízí celkem 9 předmětů na praxi, s dotací 22 kreditů. Tyto předměty jsou ukončeny v 8 případech zápočtem a v jenom případě klasifikovaným zápočtem.

Tabulka č. 5: Komparace povinných předmětů zaměřených na Diplomovou práci studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Diplomová práce												
	MU						UK					
semestr	zakončení			rozsah	kredity	počet předmětů	zakončení			rozsah	kredity	počet předmětů
	zk	z	k				zk	z	KZ			
8		1		0/0/1 Individuální konzultace	2	1						
9		1		0/0/1 Individuální konzultace	4	1		1		1/1	7	1
10		1		0/0/1 Odevzdání DP	8	1			1	1/1	8	1

	3	0/0/3	14	3	1	1	2/2	15	
--	---	-------	----	---	---	---	-----	----	--

Zdroj: vlastní

Na zpracování diplomové práce jsou na Masarykově univerzitě zaměřeny celkem 3 předměty s celkovou dotací 14 kreditů. Na Karlově univerzitě jsou to dva předměty, dotované 15. kredity.

Sumarizace – Povinně volitelné předměty za propedeutické a oborové a oborově didaktické předměty

Masarykova univerzita nabízí celkem 4 povinně volitelné předměty učitelské propedeutiky. Student si z nabídky vybere předměty dva. Jeden absolvuje v 7. a jeden v 8. semestru. Celkový zisk za tyto předměty jsou 4 kredity. V rámci povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických si student vždy volí celý modul cizího jazyka. Celkový objem je 26 kreditů v případě AJ, 24 kreditů u NJ a RJ a 25 kreditů u FJ.

Karlova univerzita nabízí celkem 5 povinně volitelných předmětů dotovaných 16 kredity v 5. až 7. semestru. Systém povinně volitelných oborových a oborově didaktických předmětů je na Karlově univerzitě poněkud složitější. Pět semestrů se studenti věnují studiu vybraného jazyka a celkem mohou získat 10 kreditů. Od pátého semestru si pak studenti volí specializaci a složení předmětů se odvíjí právě na základě zvolené specializace

Sumarizace – volitelné předměty

Tabulka č. 6: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na MU a UK

Volitelné předměty												
semestr	MU						UK					
	zakončení			rozsah	kredity	počet předmětů	zakončení			rozsah	kredity	počet předmětů
	zk	z	k				zk	z	KZ			
1		2		0/2/0	5	2		14		1	34	14
2		2		0/1/1	4	2						

3		1	0/2/0 8 konzultací v kombinované formě	2	1		4		0/8	16	4
4		1	0/2/0	2	1		4		0/8	16	4
5		1	0/2/0	2	1						
6		2	0/5/0	4	2						
7		2	0/4/0	4	2						
8		1	0/2/0	2	1						
9											
10											
	0	12	0		25	12	0	22	0	66	22

Zdroj: vlastní

Karlova univerzita soustředí nabízené volitelné předměty do prvních čtyř semestrů studia. Celkem nabízí 22 předmětů, které mají hodnotu 66 kreditů. Masarykova univerzita nabízí celkem 12 volitelných předmětů za 25 kreditů. Všechny volitelné předměty jsou zakončeny zápočtem.

3.7 Státní závěrečné zkoušky pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

3.7.1 Státní závěrečné zkoušky pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě

Státní závěrečné zkoušky zde probíhají ústně a mají celkem pět částí, z toho jsou čtyři povinné a jedna volitelná. Povinnými součástmi jsou obhajoba diplomové práce a ústní zkouška z pedagogiky a psychologie, českého jazyka a literatury s didaktikou a z matematiky s didaktikou. Ve volitelné části studenti skládají zkoušku z cizího jazyka. Již v průběhu studia si vybírají mezi anglickým, německým, francouzským a ruským jazykem a podle své volby také následně skládají státní závěrečnou zkoušku. Zkouška z pedagogiky a psychologie je složena ze dvou částí, a to pedagogické a psychologické a je vystavěna na

prezentaci pedagogického portfolia, „*kdy je reflektována a současně teoretizována zkušenost z pedagogické praxe*“ (PdF MUNI 2019). Zkouška z českého jazyka a literatury s didaktikou je též rozdělena na dvě části. V rámci českého jazyka student prokazuje teoretickou znalost zároveň s její didaktickou aplikací. Zkouška z literatury má tři fáze, jsou to: literárněvědná a literárně-výchovná analýza textu, literárněhistorická část a didaktická část. Teoretickou znalost zároveň s prokázáním schopnosti metodického a didaktického rozboru na konkrétní úloze v návaznosti na teorii a rozvoj klíčových kompetencí žáků prokazuje student i ve zkoušce z předmětu Matematika s didaktikou. Ve zkoušce z cizího jazyka studenti využívají studentská portfolia. „*...studenti prokazují své jazykové a didaktické znalosti a dovednosti. S využitím učitelských portfolií vysvětlují hlavní principy výuky cizího jazyka u žáků mladšího školního věku a dokumentují schopnost aplikace těchto principů ukázkami ze své pedagogické praxe.*“ (PdF MUNI 2019) Tato zkouška je provedena v anglickém, německém, francouzském nebo ruském jazyce, podle toho, který předmět si student zvolil. Nedílnou součástí je též obhajoba diplomové práce, během které student prokazuje nabytí znalostí a dovedností, které jsou vymezeny profilem absolventa. (PdF MUNI 2019)

Přistoupení k Státním závěrečným zkouškám je podmíněno odevzdáním diplomové práce. Pokud student práci neobhájí, může přistoupit k dalším částem zkoušky. Univerzita nabízí studentům dva termíny státních závěrečných zkoušek ročně a student má na jejich splnění dva pokusy. (Studijní a zkušební řád Masarykovy univerzity 2019)

3.7.2 Státní závěrečné zkoušky pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě

Státní závěrečná zkouška na Karlově univerzitě se skládá z pěti částí. Student skládá zkoušku ze zvolené specializace a obhájí diplomovou práci. Dále také absolvuje ústní zkoušku z pedagogiky, českého jazyka a literatury s didaktikou a matematiky s didaktikou. Zkouška ze specializace, kterou si student volí v průběhu studia, zajišťuje příslušná katedra a student ji může absolvovat v případě, že má splněny všechny předměty dané specializace. V době, kdy má splněny všechny povinné a povinně volitelné předměty (*získá alespoň takový počet kreditů, který je předepsán studijním plánem*) a celkem získá alespoň 300 kreditů, může přistoupit k obhajobě diplomové práce a ke zbylým zkouškám. Na základě

změny pravidel pro organizaci studia na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy může student skládat jednotlivé zkoušky v libovolném pořadí (Pravidla pro organizaci studia 2019). V rámci zkoušky z pedagogiky může student buď zvolit obhajobu závěrečného pedagogického portfolia, nebo zvolit variantu, kdy si vylosuje dvě otázky ze dvou tematických okruhů. Zkoušku tvoří „*obecná didaktika se zaměřením na primární vzdělávání a vybrané otázky z dějin*“ (PedF UK 2019). Pokud student zvolí druhou variantu, předkládá seznam prostudované pedagogicko-psychologické literatury a reflexivní dokumentaci Souvislé pedagogické praxe jejíž součástí je Soubor profesních kvalit. (PedF UK, Katedra primární pedagogiky 2019). Zkouška z českého jazyka a didaktiky českého jazyka pro učitelství pro 1. stupeň ZŠ nabízí několik variant, jak ji mohou studenti absolvovat. Jednou z nich je, že si student vylosuje dvě otázky. První otázka je zaměřena lingvisticky a druhá je zaměřena na didaktiku jazykové a komunikační výchovy. U druhé otázky může student svou odpověď podpořit vlastním portfoliem didaktických materiálů. Druhou variantou je, že si student místo druhé otázky zvolí analýzu, „*jejíž součástí budou odpovědi na dílčí otázky a úkoly z didaktické situace vyplývající*“. Všichni účastníci předloží seznam prostudované odborné literatury z českého jazyka a z didaktiky českého jazyka. (PedF UK, Katedra primární pedagogiky 2019) V rámci zkoušky matematiky s didaktikou si student může též zvolit dva způsoby absolvování. Jedna možnost je obhájit své matematické portfolio a druhá je ústní odpověď na dvě otázky (PedF UK, Katedra matematiky a didaktiky matematiky 2019).

Student si volí specializaci v průběhu studia a v návaznosti na to skládá státní závěrečnou zkoušku z cizího jazyka, dramatické, výtvarné, hudební nebo tělesné výchovy. Jednotlivé zkoušky se pak liší podle požadavků konkrétních kateder. Státní závěrečná zkouška z hudební výchovy „*zahrnuje uplatnění poznatků a dovedností ze všech disciplín a vyúsťuje v jejich didaktickou interpretaci*“. Součástí zkoušky je práce s písní a práce s poslechovou skladbou. (PedF UK, Katedra hudební výchovy 2019) V rámci výtvarné výchovy si každý student losuje dvě otázky z oblastí Teorie a dějin výtvarné kultury a Didaktiky výtvarné výchovy a dále obhajuje vlastní strukturované profesní portfolio, jehož součástí je realizovaný výtvarný projekt. (PedF UK, Katedra výtvarné výchovy 2019) Zkouška z dramatické výchovy obsahuje obhajobu diplomového úkolu. „*Cílem vypracování a obhajoby diplomového úkolu je prokázání dovedností naplánovat, zrealizovat a zreflektovat*

projekt pro žáky mladšího školního věku, vystavených na principech dramatické výchovy.“ (PedF UK, Katedra primární pedagogiky 2019). Státní závěrečné zkoušky z cizích jazyků mají dvě části: teoretickou a didaktickou a student předkládá seznam prostudované literatury (PedF UK, Katedra francouzského jazyka a literatury 2019).

Na složení státní závěrečné zkoušky má každý student tři pokusy a univerzita nabízí tři termíny ročně.

3.7.3 Komparace státních závěrečných zkoušek pro studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

Státní závěrečné zkoušky na Masarykově i Karlově univerzitě jsou si velmi podobné. Studenti v obou případech musí složit pět zkoušek a to ústně. Čtyři zkoušky jsou obhajoba diplomové práce, pedagogika a psychologie, český jazyk a literatura a matematika. Zkoušky se ale liší v konkrétním provedení. Zkouška z pedagogiky a psychologie: Masarykova univerzita – obhajoba portfolia, Karlova univerzita nabízí možnost volby – obhajoba portfolia nebo dvě otázky z dějin a didaktiky, prostudovaná literatura a reflexivní dokumentace Souvislé pedagogické praxe. Zkouška z českého jazyka a literatury: Masarykova univerzita – rozděleno na dvě části, a to český jazyk a literatura, součástí je i rozbor konkrétní úlohy, Karlova univerzita: také rozdělení na český jazyk a literaturu – dvě varianty – vylosování dvou otázek, možná podpora portfoliem, seznam literatury, nebo jedna otázka, rozbor didaktické situace a seznam literatury. Zkouška z matematiky: Masarykova univerzita: tahání otázek, součástí rozbor konkrétní úlohy, Karlova univerzita: dvě varianty – tahání otázek nebo obhajoba portfolia.

Z čeho bude poslední zkouška, si na obou univerzitách mohou studenti volit. Masarykova univerzita nabízí anglický, německý, francouzský a ruský jazyk. Karlova univerzita nabízí anglický, ruský, německý a francouzský jazyk a dále výchovy a to dramatickou, výtvarnou, hudební a tělesnou. Na Masarykově univerzitě studenti v rámci zkoušky z cizího jazyka obhajují své portfolio. Na Karlově univerzitě se podoba státní závěrečné zkoušky od požadavků každé z kateder, kde je realizována. Může tedy kromě klasického ústního dotazování obsahovat práci s písní a s poslechovou skladbou, vlastní strukturované profesní portfolio, jehož součástí je realizovaný výtvarný projekt, obhajobu dramatického diplomového úkolu, či seznam prostudované literatury.

Na Masarykově univerzitě má student dva pokusy na složení státních závěrečných zkoušek během dvou termínů ročně a Univerzitě Karlově je to o jeden pokus více, stejně tak Karlova univerzita nabízí také celkem tři termíny ročně.

3.8 Profil absolventa Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vybraných pedagogických fakultách

3.8.1 Profil absolventa Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě

Absolvent je po úspěšném dokončení studia schopen využívat své získané znalosti a dovednosti adekvátně tak, aby naplňoval požadavky kurikula pro základní školy, diagnostikoval dítě a byl schopen na základě toho *„diferencovat a individualizovat výuku vzhledem k možnostem a potřebám žáků, rozvíjet jejich potenciál; rozvíjet je ve všech oblastech kultury“* a řídit vzdělávání žáků. Je schopen reflektovat svou profesní činnost, postoje a hodnoty. Dále je schopen *„vysvětlit a obhájit své pojetí výuky“*. Věnuje se vlastnímu osobnostnímu rozvoji. Dále je schopen vytvářet dobré podmínky pro učení a klima ve třídě. Umí motivovat a aktivizovat žáky. Absolvent aplikuje teoretické znalosti z oborových a oborově didaktických předmětů i z předmětů učitelské propedeutiky. Je schopen *„uplatňovat základní pedagogické a psychodidaktické kompetence k vyučování a výchově“*. Je kvalitním účastníkem komunikace v rámci vzdělávacího procesu (komunikuje účinně a kultivovaně). (PdF MUNI 2019)

3.8.2 Profil absolventa Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě

Absolvent studia je vybaven profesními kompetencemi, na jejichž základě je oprávněn vykonávat povolání Učitele 1. stupně ZŠ. Absolvent je vybaven širokou a mnohostrannou předmětovou způsobilostí. Obsah výuky pro své žáky je schopen integrovat. *„Absolvent je vybaven základními pedagogickými a psychodidaktickými kompetencemi k vyučování a výchově.“* Vytváří dobré podmínky pro učení a klima ve třídě, motivuje a aktivizuje žáky a individualizuje procesy učení žáků. Umí pracovat s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Komunikuje na partnerské úrovni se všemi účastníky vzdělávacího procesu a *„dokáže s nimi spolupracovat při hledání vhodných cest a strategií k rozvoji dítěte i školy jako celku“*. Reflektuje svou práci a umí obhájit svou učitelskou činnost. *„Je vybaven základními metodologickými dovednostmi, je schopen provádět akční výzkum. Tím je*

kvalifikován k pedagogickému pokusnictví a permanentní snaze o zkvalitnění učitelské práce. “ Má přehled o současných trendech ve vzdělávání a pro svou práci využívá současné informační a komunikační technologie. (PedF UK, Katedra primární pedagogiky 2019)

3.8.3 Komentáře akademických pracovníků

Respondent 2: „...měl by ovládat (absolvent – pozn. autora) strategie učení, který jsou opřeny o to, že ví, jak se děti učí, jak poznávají. Měl by jim to umět zprostředkovat. Jak jsem říkal, a dneska je strašně důležitý, měl by být velmi dobrým diagnostikem, protože ta heterogenita v těch třídách je velmi široká a dobrý učitel dneška se prostě musí snažit vyhovět potenciálu každého žáka. V maximální možné míře rozvinout každého žáka. Vytáhnout z jeho osoby maximum. To bez diagnostiky prostě nejde. Měl by ovládat široký instrumentář metod, forem, přístupů tak, aby když zjistí, právě na základě té diagnostiky, že třeba nedochází k dobré akceleraci toho vývoje, aby dokázal uplatnit jiný přístup, jiné metody. Měl by umět pracovat s heterogenitou nebo i chcete-li třeba s inkluzí. Protože kolikrát v praxi zjistíte, že když si lámete hlavu, jak třeba vymyslet/zpřístupnit nějakou látku dítěti, které má individuální potřeby, třeba nějakou specifickou poruchu, a vymyslíte způsob, jak mu to zprostředkovat, tak zjistíte, že ten model nebo ten příklad nebo to zadání, může být prospěšný pro všechny žáky, aby to nějak obohatilo to jejich učební prostředí. A to přesně ten okamžik, kdy ta heterogenita, ta inkluze je přínosná pro všechny. Určitě by měl být ke svým žákům empatický, respektující, maximálně očekávající od všech žáků – neškatulkovat si je. Měl by být uctivý k rodičům a nebát se jich. Ale aby si ho ti rodiče vážili, měl by umět vystupovat jako odborník, nejenom jako ten, kdo má rád ty děti, ale i jako odborník na vzdělávání.“

Respondent 3: „...určitě je potřeba, aby ve všech částech té kompetence měl (absolvent – pozn. autora) nějakou úroveň. Tzn. postojově, aby věřil, že to učitelství je důležité smysluplné povolání, aby věřil, že může pomoci, věřil, že ty děti za to stojí. Tzn. Určitý vztah k dítěti a vztah k té profesi. Potom jsou to profesní znalosti, soubor profesních dovedností, a co si myslím, že je čím dál tím důležitější, je nějaká odolnost na stres ... musí to být člověk kreativní, který zkouší věci i jinak, když vidí, že jedním způsobem nejdou.“

Respondent 4: „...ty dispozice, které má ten člověk vstupující do procesu učení se skládají z nějaké slitiny profesního vědění, které je specifické pro učitelskou profesi, tzn. zná některé

věci, které nezná laik, má osobnostní předpoklady pro výkon té profese, což je něco, s čím mu to profesní vzdělávání může pomoci, ale nemůže mu to zajistit, tzn. ta selekce na vstupu, je důležitá, ale nemůžeme si myslet, že jen ten, kdo zná všechny teorie, tak bude dobrý učitel.“

Profil absolventa je vzhledem k povaze profese velmi komplexní. Respondenti pouze vypíchlí jeho stěžejní aspekty. Absolvent by měl být dobrým diagnostikem, přistupovat k profesi kreativně. Měl by být k dětem empatický, neškatulkovat si je. Měl by umět vystupovat jako odborník nejenom jako oborník na vzdělávání. Jeden z respondentů také uvedl, že absolvent by měl mít soubor profesního vědění a zároveň víru ve smysluplnost výkonu svého povolání.

3.8.4 Komparace profilů absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

Masarykova i Karlova univerzita popisují profil absolventa programu Učitelství pro první stupeň totožně. Stěžejním je, aby absolvent byl kvalifikovaným odborníkem, který umí obhájit svá profesní rozhodnutí, která dělá na základě nabytých znalostí a dovedností. Absolvent též přemýšlí o své pedagogické činnosti a reflektuje ji. Umí aktivizovat a motivovat žáka a pracuje s klimatem ve třídě. Důležitým aspektem je též dobré umění komunikace v rámci jeho pedagogického působení. Absolvent obou univerzit má základní kompetence k vyučování a výchově a je schopen je uplatňovat. Univerzita dále zdůrazňuje vlastní výzkumnou činnost učitele a přehled o nových trendech ve vzdělávání a informačních technologiích.

3.9 Uplatnění absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vybraných pedagogických fakult

3.9.1 Uplatnění absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě

Po absolvování oboru Učitelství pro 1. stupeň mohou absolventi vykonávat povolání Učitele na 1. stupni ZŠ. Masarykova univerzita však uvádí, že se absolvent může uplatnit i jako „*pedagogický pracovník ve školských zařízeních (centra volného času, střediska environmentální výchovy, metodická centra apod.)*“. Univerzita nabízí možnost doktorského studia v oboru Pedagogika. (PdF MUNI 2019)

3.9.2 Uplatnění absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Karlově univerzitě

Univerzita Karlova uvádí, že absolvent může najít uplatnění jako učitel na 1. stupni ZŠ ve veřejném, soukromém i alternativním vzdělávacím systému. Dále mohou absolventi působit i v jiných institucích „*organizujících činnosti pro děti mladšího školního věku*“. Absolvent může též pokračovat ve studiu na doktorském programu pedagogika. (PedF UK 2019)

3.9.3 Komparace uplatnění absolventů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na vybraných pedagogických fakultách

Obor Učitelství pro 1. stupeň je jasně profesně vymezen a je zřejmé, že směřuje absolventy k výkonu jednoho konkrétního povolání, a to učitele nebo učitelky na 1. stupni ZŠ. To platí pro obě univerzity. Absolventi jsou též kvalifikováni i pro práci v jiných školských zařízeních, případně pro práci s dětmi. Na obou univerzitách existuje možnost doktorského studia.

3.10 Koncepce vzdělávání Učitelů 1. stupně ZŠ na zkoumaných pedagogických fakultách

3.10.1 Strukturalizace studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

V této oblasti uvádím pohled respondentů na strukturalizaci studia a aspekt, že studijní program učitelství pro 1. stupeň ZŠ zůstal nestrukturalizovaný.

Respondent 1: „*Nevýhodou je, že to studium je dlouhé. Studenti nedostávají žádný výstup o dosažené kvalifikaci, pokud nedokončí studium, takže to je určitě nevýhoda. Výhodou je, že můžeme uvažovat v celku toho pětiletého cyklu, můžeme zapojovat praxe už od prvního ročníku a na ně navazovat obecnou a oborové didaktiky, teoretické předměty a prakticky zaměřené předměty. Obecně nevím, jestli je lepší strukturované nebo nestrukturované. U prvního stupně si myslím, že převažují asi ty výhody, i když by bylo dobré, aby bylo nějak členěné, aby umožnilo studentům větší individuální uplatnění*“

Respondent 2: „*Myslím si, že to dělení do dvou stupňů pro profesi učitele nepřineslo absolutně nic pozitivního.*“ „*Tak z hlediska profesní přípravy vidím, jako velkou výhodu, že studenti mají klid. Jsou ve větším klidu než ti, kteří dělají ta strukturovaná studia. Mají klid na tu pětiletou přípravu, na to zrání k té profesi. Protože pro mě osobně pajd'ák není*

univerzitní studium postavené jenom na studiu znalostí, ale je to hodně spojeno s osobnostním růstem, s rozvojem pedagogického myšlení, a to prostě nějakou dobu trvá. “

Respondent 3: „Ta změna se netýká prvního stupně. Jednou z nesporných výhod (strukturalizace – pozn. autora) je to, že po třech letech, když se někdo rozhodne skončit, má ukončené vysokoškolské vzdělání. Ale velká nevýhoda je, zejména když se podíváme do obsahu těch učitelských oborů, do jejich akreditace, tak tam vidíme, že často je to tak, že v prvním cyklu procházejí obecnou přípravou a vlastně nemůžou dost dobře zjistit, jestli je to práce, která by je bavila, protože do těch prvních třech let je málo praxe. Praxe je celkově málo a když, tak až vyšších ročnících, což je z našeho pohledu pozdě. Takže má to určité svoje výhody a nevýhody... “

Respondent 4: „... je zřejmý ten záměr, aby k dohodě napříč evropskými státy došlo a v mnoha případech asi měl pozitivní dopad na způsob studia na vysokých školách. Ale jak to obvykle bývá, vzít nějaké obecné pravidlo a vyžadovat jeho naprostou aplikaci všude, by s sebou neslo spíš negativa než pozitiva. To znamená, že je přirozené, že zůstala studia univerzitní, která zůstala nestrukturovaná. Čímž neříkám, že to je špatný nápad strukturovat studia v jiných oborech, ale typicky u lékařů a v mých očích i učitelů dává smysl mít to studium nedělené. A dokonce bych řekl, nebo jsem rád, že to zůstalo na prvním stupni nedělené/nestrukturované. Myslím si, že vlastně příliš brzy přišlo strukturování u těch druhostupňových oborů, protože při tom dnešním nastavení, v mých očích, dával smysl pětiletý program. Protože vlastně není úplně jasné, co s těmi bakaláři – nedostudovanými učiteli udělat, pokud by nepokračovali v navazujícím magistru. Takže si myslím, že do budoucna by to asi možná mohlo dávat smysl, pokud by se to pedagogické asistentství, jako profese nějak etablovalo, ale prozatím bych řekl, že to strukturování má smysl někde jinde než v našich oborech. “

Respondenti se shodují na kladném hodnocení toho, že studium zůstalo nestrukturováno. Výhodou neděleného studia je, že může být promyšleno a provázáno v pětiletém kontextu. Studenti mají „klid“ a mohou „zrát“ v profesi. Nevýhodou je, že může být pro některé studenty příliš dlouhé.

3.10.2 Magisterské vzdělání učitelů na 1. stupni ZŠ

Respondent 1: „Osobně to vnímám, jako velmi důležité, protože to jsou vlastně odborníci na vzdělávání dětí do 11 let a je důležité, aby byli vybaveni znalostmi teoretickými i praktickými, aby byli skutečně odborníci, kteří dokáží spolupracovat s rodinou a vlastně vzdělávat do jisté míry rodiny, spolupracovat s různými jinými aktéry, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dětí a zároveň jsou velmi důležité. Aby uměli učit v souladu s moderním pojetím oborových didaktik, musí být vybaveni znalostmi ze speciální pedagogiky, z psychologie. Učí všechny nebo téměř všechny předměty na prvním stupni, takže ta příprava musí být opravdu multidisciplinární a komplexní a provázaná. Neumím si představit, že by to bylo možné bez magisterského vzdělání.“

Respondent 2: „Je to podle mě naprosto nezbytné (magisterské vzdělání učitelů – pozn. autora) ... pro mě osobně je otázka, co vlastně pod tím magisterským, tím univerzitním vzděláním vidíme. Jsem konfrontován s tím, že se neustále snižuje objem. Pro mě je důležitá diskuze o tom, jak má být koncipováno magisterské vzdělání. Důležitá diskuze o tom, co vlastně považujeme za univerzitní vzdělání učitele. Jestli jsou to ty opravdu špičkové znalosti z předmětů, které učí anebo jestli je to spíš otázka té profese, té profesionalizace. Jestli poměřujeme na výstupu znalosti z češtiny nebo matematiky jako státnicových předmětů anebo jestli poměřujeme učitelskou způsobilost. A pokud poměřujeme učitelskou způsobilost, tak ano, bez magisterského vzdělání si myslím, že to nejde, protože učitelská profese je náročná po mnoha stránkách. Ale nelze to omezit jenom na znalosti předmětů.“

Respondent 4: „...studium může opravdu gradovat od prvního ročníku až do pátého a dovednosti studentů na sebe nabalovat. Myslím si, že pro naše studenty není klíčové dokázat psát bakalářskou práci, takže čas, který se stráví v bakalářském cyklu při zpracování bakalářské práce se může využít nějak jinak, třeba na to napnutí k větší řekněme kooperaci. Pro nás jsou to jediní studenti, které doprovázíme od prvního do pátého ročníku a nemáme tam ten problém, že by k nám po třetího přistupovali studenti, které jsme ale neučili ... z jiné katedry. To znamená, že my je opravdu známe a pracujeme s nimi soustavně a neřešíme problém nového začátku v druhém cyklu, co řeší kolegové, kteří to tam mají.“

Všichni respondenti se shodují na tom, že je nezbytné, aby učitelé měli magisterské vzdělání. I vzhledem k tomu o jak specifický, multidisciplinární a komplexní obor se jedná. Jeden

z respondentů uvádí, že však zůstává otázkou, jak by mělo magisterské studium vypadat. Zda by mělo být zaměřeno na znalosti z předmětů, které se na prvním stupni učí anebo jestli by mělo být zaměřeno na růst studentů v rámci profese.

3.10.3 Profesionalizace oboru a tlak na deprofesionalizaci

Respondent 1: „*Myslím si, že je to problém (deprofesionalizace – pozn. autora). Že není uměle vytvořený, určitě se samozřejmě s otevřením toho problému otevírají nebo jsou slyšet různé mýty a různí lidé a nátlakové skupiny využívají té víceméně paniky, aby uměle rozvířily nějakou debatu, která třeba není relevantní. Myslím si, že jádro toho, že hrozí, že bude vzdělávání učitelů, učitelů v mateřských školách a učitelů na prvním stupni dáváno na roveň nějakému vzdělání, kde stačí nějaké rychlé kurzy bez nějaké důležité koncepční přípravy, tak to si myslím, že hrozí a že je potřeba na to upozorňovat a myslím si, že je to vážné téma.*“ (Co tuto situaci způsobuje? – pozn. autora) „*No určitě nedostatek učitelů na školách, potom taky zkušenosti veřejnosti s tím, že mnozí učitelé nejsou kvalitní.... téměř každý má děti ve škole, každý do školy chodil, takže vlastně názory laické veřejnosti, na to, jak to chodí na základě několika příkladů, potom jsou relativně silné v té argumentaci...nízké ohodnocení (učitelů), taky to, že nemáme žádný způsob kariérního postupu, to znamená nerozlišujeme učitele lepší a horší. Tak to znamená, že jsou všichni jakoby bráni na roveň, a potom je možné ukazovat na ty negativní příklady...k tomu přispívají pedagogické fakulty, s tím že studijní programy jsou... třeba nereagují dobře na současné požadavky, že potom v praxi naši absolventi mohou být vnímáni jako lidé, kteří třeba nejsou ti profesionálové, neumějí reagovat na výzvy ve společnosti. Zase potom na to nastupují asi právě některá hnutí nebo organizace, které se snaží vyhrodit, že dělají v nějaké úzké oblasti něco dobrého, ale staví to proti pedagogickým fakultám, takže i tato nálada. Samozřejmě celkové vnímání učitelů ve společnosti a jejich finanční ohodnocení...*“

Respondent 2: „*Téma to samozřejmě je veliké a ten tlak pocítuji negativně asi jako většina, ale já se vždycky snažím ty věci vidět z více stran ... ono to většinou není jenom černý nebo jenom bílý. Myslím si, že ta deprofesionalizace, pokud by opravdu nastala a nastalo by to, co se teď objevuje v návrzích zákona např. to, že by mohl učit každý kdo má vysokou školu, tak že by to byl obrovský precedens, který by mohl devalvovat tu profesi. Na druhou stranu taky si říkám, že my nesmíme bránit ten status quo.... ale měli bychom vidět také to, že*

opravdu ti učitelé reálně chybí, a možná je i chyba na straně pedagogických fakult, že nejsme schopni inovovat to kurikulum přípravy učitele tak, aby nám neodcházelo tolik studentů během studia. Prostě vidím to tak, že můžeme křičet sebevíc, že se nám to nelíbí, ale když nepřipravíme pro tu praxi dostatek učitelů, tak chápu, že ti ředitelé, starostové potažmo kdokoli, kdo o tom rozhoduje, že tam nenechá samotný ta děcka ve třídě.“ „Jednak si myslím, že v k té deprofesionalizaci vede taková celková neúcta, která je ve společnosti ale nejenom vůči učitelům, to podtrhuju. Potom si myslím, že si za to jako učitelé můžeme do velké míry taky sami, protože... je prostě obrovský segment učitelů, kteří ve své profesi nevystupují jako univerzitně vzdělaní lidé, kteří mají pocit, že když přijdou do školy, otevrou učebnici a proberou s dětmi dvě stránky, z té učebnice a v každém předmětu a pak jdou domů, tak vlastně dělají tu svou profesi tak, jak mají. Ale ta profese učitele by měla opravdu obsahovat daleko více aspektů. Ten učitel dneska musí, právě dneska, právě proto jak je nastavená ta společnost, musí daleko pružněji pracovat s kurikulem, musí umět vnímat individuální potřeby svých žáků. Musí umět kriticky posoudit, co se mu k té výuce nabízí, učebnice, sešity, musí umět opravdu nejenom dobře plánovat výuku, ale musí umět hlavně dobře reflektovat, diagnostikovat a neustále korigovat. A v neposlední řadě jako velký deficit, který já v té profesi cítím, a který pro mě je takovým znakem té deprofesionalizace, že řada učitelů prostě skoro pohrdá něčím, čemu se říká odborný jazyk, že prostě teorie je něco jiného jako praxe. To je pro mě naprosto nepřijatelná teze, protože tím říkáme, že učit může úplně každý, kdo umí číst. Protože řekne děckám otevřete si učebnice na straně 11 cvičení 7.“

Respondent 3: *„... je to problém... Je tam rozdíl mezi teorií i ideálem, jak by to být mělo a požadavky praxe, to znamená ... my víme, že je nedostatek učitelů ... z různých důvodů a je to potřeba řešit a na druhou stranu to jde naprosto proti tomu, o čem jsme přesvědčeni, a to je, že učitelství je specifická profese, že vyžaduje dlouhou a systematickou přípravu. Nicméně to neznámá, že bych si myslela, že neexistují lidé, kteří neabsolvují pedagogickou fakultu a nemůžou být skvělými učiteli. Takových je určitě spousta, ale rozhodně ne všichni a kvůli těm dobrým příkladům nevím, jestli se to vyplatí, protože víme, že je spousta zajímavých lidí, kteří dokáží dobře učit i bez pedagogické fakulty, jestli se vyplatí ten systém vlastně úplně rozvolnit tak, aby byl dostupný každému a zároveň mohl poskytovat těm lidem dostatečnou podporu, aby to kvalitně dělali, kontrolovat je, takže určitě ani vysoká škola není pochopitelně zárukou kvalitního učitelství, to je jasné, ale myslím si že určitá pojistka to*

vzdělávání přece jenom je.“ „Na to má určitě vliv to, jak se o učitelích mluví, co za případy se medializuje, že se medializují spíš ... příklady špatné praxe než příklady dobré praxe, dále ...nízké ohodnocení učitelů, to, že učitelé nemají silné odbory, nemají silné profesní organizace, které by se dokázaly bit za své vlastní zájmy. Že jsou to lidé, kteří se profilují jako pomáhající, to je často limituje v tom bojovat za svoje práva. určitě jde o souvislost mezi těmi vlivy.“

Respondent 4: „... ta profese je pod takovým dvojím tlakem, z jedné strany je vyvíjen tlak, stovky let na profesionalizaci, to znamená nejdříve snaha dostat učitelství na akademickou půdu, potom snaha udržet ji tam a potom snaha vlastně neustále kultivovat učitelskou profesi jako celek. A z druhé strany je neustálý tlak na tu deprofesionalizaci s tím, že z různých důvodů je snaha říct učitelům, že vlastně tak moc už profesionalizování (akademizování) být nemusí, vidím tam ty důvody, ...jednak se mluví o tom, že přílišná teoretizace oslabuje nasměrování učitelů na praxi, dělá z nich teoretiky, tyhle hlasy říkají, že musí být ti praktici v té praxi. A jednak ze strany státu, dlouhodobě ten tlak je proto, že vzdělávat generaci učitelů na univerzitách je prostě drahé, ekonomicky, stát to stojí velké peníze, a proto čas od času je taková perioda, možná šestiletá, možná nějaká jiná, ve které přicházejí nápady na úrovni státu, které říkají, pojďme z tech učitelů udělat jen bakaláře, jim to bude stačit, nebo pojďme jim dovolit jen středoškolské vzdělání, protože to vyjde ten stát nesmírně levně. V mých očích samozřejmě neexistuje nic jako překvalifikovanost, protože čím lepšího vzdělání se dostane učitelům, tím lépe oni budou vykonávat svoji profesi. Ta akademická příprava z nich dělá profesionály v tom smyslu, že oni pravdu rozumí tomu, co dělají. Středoškolská nebo jiná omezená příprava nich udělá dobré metodiky, vlastně řemeslníky, lidi kteří dokážou napodobovat nějaké vzory, dělat dobře nějaké algoritmy, nebo procedury, nějaké metodické návody realizovat, ale ta akademická příprava, dobrá fundovaná teoretická z nich má udělat lidi, kteří rozumí tomu, co mají dělat. Tím pádem vlastně budou dobrými tvořivými profesionály.“

Respondenti vnímají tlak na deprofesionalizaci jako problém. Jeho příčinou je zejména nedostatek učitelů na školách, to že mnozí učitelé nejsou kvalitní, nízké ohodnocení učitelů, nemožnost kariérního postupu, to že fakulty nereagují dobře na současné požadavky a vzdělávání budoucích učitelů na univerzitách je drahé.

3.10.4 Standard učitelské profese

Respondent 1: „(Je absence standardu problémem? – pozn. autora) *Určitě, naprosto zásadní. Nemáme se k čemu vztahovat i ve vzdělání učitelů i v nějakém jejich dalším profesním růstu i vlastně to může být navázáno na další dokumenty, materiály, takže já to vnímám jako velký problém.*“

Respondent 2: „*Myslím si, že silně chybí a že ... je to možná jeden z důvodů, té vnímané deprofesionalizace.*“

Respondent 3: „*Já jsem se v jedné fázi podílela na vzniku pokusu o standard, relativně intenzivně, nabízí se to, že je to něco, co chybí, protože tím pádem chybí shoda na tom, co je kvalita. Nějaká sdílená shoda a tím pádem ta kvalita je strašně subjektivní a nejsem si jistá, že by ten standard musel být provázaný s kariérním řádem, aby měl smysl. Ale nejsem si jistá, že to tu věc vyřeší, protože víme řadu úskalí jakéhokoli kariérního řádu ... jak to potom hodnotit, kdo by to hodnotil, jestli ti učitelé ten standard naplní nebo ne, jestli by to vlastně nebylo formální ... to naplňování standardů. To jsou všechno rizika, která tím, že to nemáme, tak si ještě asi neumíme úplně dobře představit, co by to obnášelo. Nemyslím si, že to vyřešilo v zemích, ve kterých ten standard je, všechny problémy učitelské profese. Asi by hodně záleželo, jaký by ten standard byl, jak by byl komunikovaný veřejnosti a jakým způsobem by byl nastaven systém hodnocení a jakou funkci by měl v celém kariérním řádu.*“

Respondent 4: „*Já vím, že jsou kolegové v oboru, kteří ho považují za, nezbytný další krok k profesionalizaci učitelstva. Já si nejsem úplně jistý, jakou by měl mít formu. Mám strach, že když se bude příliš formalizovat, že může to být spíš problematický dokument, protože se stane nějakým měřítkem, hrozí přílišná technizace toho konceptu standardu. Na druhou stranu samozřejmě platí, že dobře udělaný standard učitelské profese se stane takovým pevným bodem v tom docela chaotickém prostoru, takže se k němu bude moct poměřovat kvalifikovaná příprava a třeba kvalifikační růst profesí. Dobře udělaný standard by byl důležitý, na druhou stranu by bylo strašně obtížné ho připravit. Nám hrozí, že vznikne standard, který nám spíše udělá medvědí službu, ale v tom nemám nějaký pevný názor.*“

Respondenti se shodují na tom, že absence standardu je problémem. Takový dokument by umožnil poměřovat kvalifikovanou přípravu nebo profesní růst. Standard kvality učitelské

profese má však svá úskalí. Není jasné, jakou by měl mít formu, jak a kdo by měl hodnotit kvalitu učitelů. Je riziko, že by sklouzl pouze k formálnímu dokumentu.

3.10.5 Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků

Respondent 1: „*Požadavky při tvorbě akreditací na rámcové požadavky. No to si myslím že je asi dobrá myšlenka, ale myslím si, že je to hodně svazující a možná si jdou ty požadavky podle mého hlediska jenom po takových hodně formálních záležitostech, kde se počítá počet hodin a kreditů pro přednášky, pro semináře, pro praxe a potom to může vést k tomu, že se trošičku změni názvy předmětů, aby ten předmět mohl být zařazen třeba do oborově didaktické přípravy, a přitom zase by se malinko mohl pozměnit a mohl by zůstat v jiné oblasti. Takže myslím si, že tam jsou ty myšlenky některé dobré, že to hlídá určité parametry. Ale nedělám si iluze, že to stačí.*“

Respondent 2: „*Já v tom nevidím zas takový problém, jo. Tam jde spíš o to, že celkově kreditový systém tak, jak je nastavený a vím, že teda za to nemůže ani fakulta ani univerzita ani Česká republika, že prostě ten rámec nějak je, tak že je těžké aplikovat na ta multioborová studia jako je třeba ten 1. stupeň, protože pokud je stejný předmět vyučován třeba v rámci jednooborového studia speciální pedagogika a v rámci přípravného vzdělávání učitelů 1. stupně, tak ten předmět na speciální pedagogice, úplně stejný se stejným učitelem, se stejnou hodinovou dotací má třeba trojnásobnou kreditovou dotaci, protože se tam dělí kredity pouze mezi jeden obor. Kdežto tady se dělí kredity mezi 19 kateder, tak v tom vidím daleko větší problém, než v tom že vznikly nějaké oblasti a je tam nějaké kreditové rozpětí. Ono to kreditové rozpětí naopak může přinést, nebo nám teda konkrétně poprvé, když jsme ho uplatňovali v té akreditaci v roce 2016, tak nám vlastně trošku i posloužil, protože nám se podařilo natlačit zpátky do určitých mantinelů tu oborově propedeutickou složku, která měla tendenci od poslední akreditace ... extenzivně narůstat, a když se to neukočíruje, tak to pak prostě vypadá tak, že studenti jsou tady od rána do večera a mají víc jedno-dvou kreditových předmětů. Ty tabulky nám do určité míry i pomohly, ale stejně rozpětí nebo kvantum disciplín, které tradičně jsou obsaženy v přípravě učitelů 1.*“

stupně je tak obrovské, že v podstatě nelze se úplně vyhnout, aby tam byly předměty, které jsou málo kreditované. “

Respondent 3: „Domnívám se, že i s tímto závazkem se dá postavit kvalitní program, a že prostě záleží na tom, co je za tím, čím se to naplní, jaká je kvalita těch kurzů v tom poměru. Sama si myslím, že by tam měla být daleko větší provázanost teoretické a praktické složky, víc praxe, ale věřím, že tento rámec se dá, že záleží na kvalitě toho naplnění. “

Respondent 4: „Stát říká, že každý, kdo chce dělat učitelský program, tak se musí držet téhle poměrně striktní tabulky a zároveň říká, necháme ve školách učit každého, kdo bude chtít, kdo už má vystudovanou školu. Zákon č. 563 O pedagogických pracovnících vlastně otevírá jinou cestu za katedru, než přes učitelské programy a zároveň docela striktně reguluje ty učitelské programy. Takže vlastně dělá dvě věci, které jdou proti sobě, to je největší problém té tabulky. Kromě toho, že si myslím, že stát ne úplně rozumí, jak různými, rozmanitými, heterogenními způsoby lze konstituovat učitelství. Není dobré, že nakonec tenhle dokument vznikl v nějaké ministerské kanceláři. Vnímám ho, jako hodně administrativní opatření, které vlastně vylučuje mnoho jiných, ale taky dobrých, způsobů přípravy učitelských programů. Na druhou stranu asi pomáhá lidem, kteří ten program chtějí koncipovat, aby nezapomněli na nějakou důležitou součást, a aby se učitelství nestalo třeba jenom přívažkem nějakého jiného oboru. Vlastně chápu, že ten dokument má ambici stanovit nějaké základní charakteristiky učitelského programu. Jestli to dělá dobře, to už je jiná věc. “

Na tento dokument mají respondenti různé názory. Někteří jej považují za příliš svazující, jiným se omezující nezdá. Je jistě pozitivní, že určuje obecné parametry. Na druhou stranu učitelská profese je velmi specifická, a při vytváření studijního programu, který se požadavků drží, pak může docházet pouze k formálnímu naplňování.

3.10.6 Komunikace mezi ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy a katedrou a fakultou

Respondent 1: „...asi jednotlivci jo, ale nějak výrazná spolupráce, jasná linka, to já ze svého pohledu nevidím. “

Respondent 2: „S katedrou vůbec ne, anebo jenom tak nárazově. Ale prostě ty revize se dělaly, alespoň na tom prvním stupni, tak jsem to vnímal, vyloženě od zeleného stolu. Dělalo

tam pár lidí, kteří na to měli projekt a nás z těch univerzit si tam pozvali spíš jako křoví. Kanály jsou, ale důležitý je, jak jsou využity. ...ne že by tam člověk nemohl přijet a říct svůj názor, nebo napsat. Ale velmi často, ta pravidla, třeba která se dělala, teď v souvislosti s přechodem na institucionální akreditaci, tak bylo velmi těžké se překřičet s nějakými úředníky, ale teď vykládám něco, co znám z doslechu, protože já jsem nebyl ten, kdo tam jezdil. To řešil náš pan děkan s panem proděkanem. Ale vím, že tam bylo velký přetahování o ty jednotlivé složky. Ale to se týká spíš druhého stupně, na tom prvním byl aplikován model, který připravila ta stará akreditační komise. Možnost se ozvat je vždycky, problém je v tom, jestli vás ten úředník vyslyší nebo ne. Tohle si dal pan ministr jako politický úkol, to se musí teď zavést a není žádný čas na diskuzi.“

Respondent 3: „Určitě musí, nějak ano. Jak v jakém tématu, a záleží na politickém nastavení tzn. pravděpodobně některý z těch ministrů je třeba nakloněnější hlasu odborníků a někdo méně, ale pak asi záleží opravdu na tom lidském, kdo tam zrovna s kým komunikuje. V některých těch tématech víme, že ministerstvo jedná vlastně úplně proti tomu, co ukazují výzkumy, že je potřeba ... zkrátka to vypadá, jako kdyby si sice vyslechli ty názory odborníků, jako akademiků, ale neměly tu váhu. Nemyslím si, že by nebyl prostor, aby je někdo slyšel, ale ve výsledku se zdá, že to nemá velký dopad.“

Respondent 4: „...univerzity užívají do velké míry autonomie. To je ze zákona, z toho nastavení jsou veřejné vysoké školy nikoli státní. Takže míra autonomie je veliká. Nicméně stát, jak strukturuje finanční toky, jakým způsobem financuje univerzity, tak docela dokáže udělat takovou politiku, která říká univerzitám, co mají dělat. Třeba tím, jak financuje výzkum, říká, jaký výzkum se má dělat. Tím, jak financuje strukturované nebo nestrukturované programy, dokáže ovlivnit, jak se ty univerzity budou chovat. Takže nějaká komunikace tohoto typu tam je. Potom samozřejmě existují kanály, kdy lidi se domlouvají na úrovni jednotlivců a orgánů.“ „Ale obecně mi přijde, že ty kanály jsou. My musíme rozlišovat, jestli akademici jsou přizváni k tomu, aby řekli nějaký svůj názor, nebo jestli ten stát je schopen pracovat s tím, co oni vyvádají, protože akademici, kromě toho, že jsou to učitelé, tak polovina jejich pracovní kapacity je věnována tomu, že si kladou výzkumné otázky a na ně hledají výzkumné odpovědi a vlastně bádají disciplinovaně. Vytvářejí pedagogický výzkum, sociologický výzkum, komparativní výzkum typicky, srovnávání

různých relativ. Kdyby vzdělávací politika a ta decizní sféra našla způsob, jak rozumět výsledkům výzkumu, tak by to bylo bezvadný, ale zatím si spíš myslím, že to dělají tak, že zvou si ty akademiky, kteří ten výzkum dělají a na základě toho výzkumu si utvářejí vlastní názor a s tím názorem potom pracuje ta decizní sféra. Což není špatně, ale mohlo by to být lepší.“

Komunikace mezi katedrami a decizní sférou funguje spíše na úrovni jednotlivců. Akademičtí pracovníci jsou přizváni pro prezentaci svých odborných názorů či poznatků, kterým však není přikládána adekvátní váha. Často se ministerstvo rozhoduje na základě vlastních preferencí nebo politických objednávek.

3.10.7 Komunikace s dalšími katedrami primární pedagogiky

Respondent 1: „... je to na iniciativě těch jednotlivých fakult, takže jsou třeba kulaté stoly. My jsme byli trošičku mimo ten časový harmonogram těch ostatních, protože vlastně jsme akreditovali později o rok ... oni dělali třeba kulaté stoly, kde jsme byli samozřejmě taky přítomni, a právě se radili, sdíleli zkušenosti o té přípravě spisu a my jsme třeba měli už hotový atd. Takže ta komunikace probíhá taky prostřednictvím konferencí nebo kulatých stolů. My jsme si třeba stáhli všechny studijní programy i učitelství pro první stupeň a dělala jsem si nějakou analýzu toho, jak třeba některé složky tam mají začleněné a inspirovali jsme se a myslíme si, že to třeba při další reakreditaci už třeba budeme mít i odvahu nějak razantněji do těch programů šáhnout.“

Respondent 2: „Za účelem té tvorby (studijního plánu) komunikace neprobíhala, myslím si, že nikde na žádné úrovni, nejenom mezi naší fakultou a ostatními fakultami. Každá fakulta má nějaké svoje know-how, to je jako když děláte ve škole ŠVP, vždycky taky vycházíte z potenciálu toho kádru, který tam máte. Na druhou stranu je pravda, že ty programy jsou dostupné, takže my o nich navzájem víme a samozřejmě, že nikdo není, aby se nepodíval na ty ostatní. Ale že já bych s nimi o tom komunikoval, to určitě ne.“

Respondent 3: „... spíš ne. Myslím si, že to je proto, že vlastně svým způsobem ty katedry jsou si konkurencí. Prostě každá VŠ je autonomní, usiluje o získání určitého počtu studentů. Samozřejmě ty akreditace jsou potom veřejný dokument. Takže je možné se inspirovat a určitě se to na téhle úrovni děje, že se zjišťuje, jak na to jde, která z těch kateder nebo z těch

fakult, ale asi ne na bázi spolupráce, jak vy naznačujete. Protože každému jde o to, aby oni získali studenty a vychází taky z potřeb konkrétních vyučujících, kteří tam působí.“

Respondent 4: „Byl jsem součástí týmu, který se to snažil koordinovat. Mělo vzniknout konsorcium fakult připravujících učitele tzn. taková polooficiální platforma pro setkávání lidí, kteří se chtějí koordinovat napříč tou přirozenou a srozumitelnou autonomií. Každá vysoká škola má svoji autonomii, rozhoduje si vlastní způsobem. Ale když jde o takovou regulovanou profesi, jako je učitelství, tak prostě dohoda napříč těmi fakultami je důležitá, protože jde o společný cíl, mít tady kvalitní učitele. Konsorcium se několikrát sešlo a teď je spíš spící, pro případ, že by zase vzniklo nějaké téma, ale když se akreditovalo, tak vím, že byla dvě nebo tři setkání zástupců fakult a řešilo se. Typicky třeba profil absolventa učitelství, což je něco, co má nakročeno k tomu standardu. Protože standard učitelské profese, když je v nějaké podobě, tak je to něco, k čemu studium učitelství má směřovat ... Fakulty se snažily spolu kooperovat při zachování autonomie, když někdo to chtěl dělat po svém, tak to dělal po svém.“

Ohledně tvorby nových studijních plánů probíhala komunikace mezi některými z fakult prostřednictvím konferencí nebo kulatých stolů. Zároveň školy využívají jako inspiraci studijní plány ostatních univerzit. Oficiální komunikace však mezi zkoumanými školami neprobíhala. Školy si mohou být navzájem konkurencí, zároveň však je pojí učitelství společný cíl, mít kvalitní učitele.

4 Závěr

V teoretické části práce je popsán dynamický proces formování vysokoškolského vzdělávání učitelů pro roce 1989. Typickým znakem pro vzdělávání učitelů pro roce 1989 je absence koncepčního rámce, který by vzdělávání učitelů závazně zastřešil a nastínil jeho podobu. V průběhu let vznikalo mnoho snah vytvořit standard učitelské profese, ovšem nikdy nebyl přijat závazný dokument na úrovni decizní sféry. Absence vize vzdělávací politiky vedla k nekonceptním rozhodnutím na úrovni státu a také vytváření tlaku na samotné vysoké školy. Dalším zpracovaným tématem je role učitelství jako „skutečné“ profese a tlak na jeho deprofesionalizaci. Zde také dochází k rozporu mezi decizní a akademickou sférou. Decizní sféra z různých důvodů tlačí na deprofesionalizaci učitelů. Akademičtí pracovníci naopak považují aspekt profesionalizace učitelů za zásadní. Pojetí a současný stav učitelské profese v České republice nenaplnuje všechny znaky „skutečné“ profese. Oba zkoumané celonárodní koncepční dokumenty „Bílá kniha“ a „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“ se tématu kvality učitele věnují. Vyslovují například potřebu vzniku zmiňovaného standardu učitele. I přes existenci těchto materiálů jsou přijímané změny na úrovni decizní sféry nekonceptní a nedrží se jednotné vize. Jediným oficiálním dokumentem, který vznikl ve vztahu ke vzdělávání budoucích učitelů je dokument: „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“. Dále jsou v práci popsány různé trendy ve vysokoškolském vzdělávání. Pro vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ v České republice je typický souběžný model vzdělávání, kdy je profesní a akademická složka studia provázána. Pedagogičtí odborníci se shodují, že kvalita učitele hraje zásadní roli ve vzdělávacím procesu a vzdělávání učitelů by mělo být ve středu pozornosti. V poslední kapitole teoretické části práce je zpracováno, jak probíhá vzdělávání učitelů prvního stupně v různých zemích. Tato sumarizace může poskytnout zajímavý vhled, jak je koncipováno vzdělávání učitelů primární školy mimo Českou republiku. Za zajímavý příklad považují Německo, kde studenti absolvují praktickou „přípravnou službu“.

V praktické části práce byla provedena komparativní případová studie studijních programů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě a Univerzitě Karlově. Byla provedena obsahová analýza studijních plánů, studijních programů, dlouhodobých záměrů a

strategických cílů jednotlivých vysokých škol a odpovídající legislativy. Zkoumány byly tyto aspekty: charakteristika studijního programu, dlouhodobé záměry a strategické cíle univerzit, přijímací řízení, studijní plány, státní závěrečné zkoušky, profil absolventa, priority studijních programů, celková koncepce vzdělávání učitelů na 1. stupni ZŠ a uplatnění absolventů. Témata jsou doplněna komentáři akademických pracovníků z jednotlivých kateder primární pedagogiky, která byla získána na základě polostrukturovaných hloubkových rozhovorů. V práci jsou získaná data popsána a porovnána. V závěru jsou zkoumány některé obecné názory a postoje akademických pracovníků kateder primární pedagogiky na vybrané aspekty přípravy učitelů a učitelské profese.

V některých zkoumaných aspektech jsou si studijní programy velmi podobné, například v charakteristice studia, profilu absolventa nebo deklarovaném uplatnění absolventa. V dalších aspektech, jako studijní plány, přijímací řízení a státní závěrečné zkoušky, však existují odlišnosti. V obou případech je studium Učitelství pro 1. stupeň ZŠ koncipováno jako pětiletý, prezenční, magisterský program, který je vyučován v českém jazyce. Cílem obou zkoumaných kateder primární pedagogiky je připravit studenty na budoucí povolání. Obě fakulty studium graduji. V dlouhodobých záměrech univerzity shodně deklarují zlepšení a rozvoj několika oblastí. Jsou to: akreditace studijních programů, přijímací řízení, vnitřní hodnocení vzdělávání, podpora studentů ze znevýhodněných skupin, prestiž oboru a profese učitelství a rozvoj spolupráce s fakultními školami. Univerzita Karlova klade obecně větší důraz na propojení studia s vědeckou a výzkumnou činností. Masarykova univerzita naopak směřuje své síly ke zlepšení způsobu komunikování informací o studijních programech. Ve strategických cílech se objevují další témata. V obou případech pojednávají o aktualizaci interních předpisů a elektronizaci studijní agendy. Obě fakulty podnikají dílčí kroky v souvislosti s akreditacemi nových studijních programů. V rámci přijímacího řízení v obou případech skládají uchazeči o studium test. Na Masarykově univerzitě je to Test studijních předpokladů. Na Karlově univerzitě je to pak Test obecných studijních předpokladů. Karlova univerzita má druhé kolo přijímacího řízení v podobě ústního pohovoru. Od talentových zkoušek bylo v rámci přijímacího řízení do oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na obou fakultách upuštěno. Výběr dobrých studentů úzce souvisí s kvalitou studia jako celku. V současné době je problematickým aspektem přijímacího řízení

nedostatek kvalitních uchazečů. Pro akademický rok 2019/2020 se na obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Masarykově univerzitě hlásilo 485 uchazečů a 243 jich bylo přijato, na Karlově univerzitě se přihlásilo 262 uchazečů a 143 jich bylo přijato. Obě katedry jsou poměrně malé a v rámci studijního programu Učitelství pro 1. stupeň úzce spolupracují s oborovými katedrami. V rámci vytváření nových studijních programů probíhala na obou fakultách jednání mezi zástupci oborových kateder a katedry primární pedagogiky. Na každé z fakult měla jednání různou podobu, tato vyjednávání byla náročná a složitá. Oficiální komunikace ohledně tvorby studijních programů mezi zkoumanými univerzitami neprobíhala. Studijní plány na zkoumaných fakultách je možné rozdělit do čtyř složek: učitelská propedeutika, didaktická a oborově didaktická složka, praxe a diplomová práce. Předměty je dále možné dělit na povinné, povinně volitelné a volitelné. Množství povinných předmětů učitelské propedeutiky je větší na Karlově univerzitě, kreditový zisk je však v této oblasti vyšší na Masarykově univerzitě. Karlova univerzita: 29 předmětů, 66 kreditů. Masarykova univerzita: 20 předmětů, 74 kreditů. Nižší počet kreditů získá student na Karlově univerzitě i v rámci povinných oborových a oborově didaktických předmětů, v této oblasti má však i méně předmětů. Karlova univerzita: 43 předmětů, 111 kreditů. Masarykova univerzita: 64 předmětů, 141 kreditů. Předmětů zaměřených na praxi je na Masarykově univerzitě 10, mají dotaci 36 kreditů. Na Karlově univerzitě je to 9 předmětů, s dotací 22 kreditů. Zpracování diplomové práce je na Masarykově univerzitě rozloženo do 3 předmětů s celkovou dotací 14 kreditů. Na Karlově univerzitě jsou to dva předměty dotované 15 kredity. Univerzita Karlova nabízí 22 volitelných předmětů, které mají hodnotu 66 kreditů. Masarykova univerzita pak nabízí celkem 12 volitelných předmětů za 25 kreditů. Největší rozdíl ve studijních plánech spočívá v povinně volitelných předmětech. Studenti si jejich prostřednictvím volí specializaci. Masarykova univerzita nabízí specializaci na cizí jazyk. Studenti si vybírají z francouzského, německého, ruského a anglického jazyka. Karlova univerzita umožňuje specializaci na cizí jazyk (ruský, anglický, německý, francouzský) nebo na výchovu (tělesnou, výtvarnou, dramatickou, hudební). Na obou fakultách skládají studenti státní závěrečné zkoušky z pěti předmětů. Čtyři zkoušky jsou: obhajoba diplomové práce, pedagogika a psychologie, český jazyk a literatura a matematika, pátou zkoušku studenti skládají na základě zvolené specializace. Karlova univerzita nabízí studentům více alternativ, jak závěrečnou zkoušku skládat, mohou si například volit mezi taháním otázek či

obhajobou portfolia. Pravidla na Masarykově univerzitě jsou jasně dána. Profil absolventa formulují zkoumané katedry velice podobně. Shodují se na tom, že profese učitele je velice náročná a absolvent musí odcházet s širokým spektrem znalostí a dovedností. Obě katedry vzhledem k úzkému vymezení studijního programu vzdělávají studenty primárně uplatnitelné jako učitele 1. stupně ZŠ. Dotazovaní akademičtí pracovníci se shodují na tom, že je dobré, že studium Učitelství pro 1. stupeň nebylo strukturováno, a že byla zachována povinnost magisterského titulu pro učitele. Shodují se též na tom, že existuje tlak na deprofesionalizaci učitelství. Setkávají se však s velkým počtem důvodů, proč tento stav přetrvává. Dále se respondenti shodují na tom, že absence standardu je problematická, není však jasné, jakou by měl mít podobu. Dokument „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“ je problematický, má pozitivní i negativní dopady. Podle výpovědí respondentů neexistují žádné oficiální cesty pro komunikaci mezi katedrou a ministerstvem a mezi katedrami navzájem.

Diplomová práce přináší určitá data a provedený komparativní výzkum může být vnímán jako příspěvek do diskuze o vzdělávání v České republice. Jak říká Průcha (1995, str. 47) o studiu učitelství na pedagogických fakultách v ČR: *„Jedním z východisek zdokonalování musí být zjištění stavu, v jakém studijní plány pedagogických fakult v ČR jsou a srovnání tohoto stavu s trendy v zahraničí“*. Vzdělání je jeden ze základních pilířů společnosti a jeho kvalita by měla být na prvním místě. Navazujícím výzkumem by mohla být komparace se studijními programy na zbývajících fakultách v České republice, komparace se zahraničními trendy nebo hloubková studie realizace studijního programu.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

- HELUS, Zdeněk. Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. *Pedagogika*. 2011, 4(05), str. 373-382
- HELUS, Zdeněk. Profese učitele In: *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie, příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 1998. str. 25-53. ISBN: 80-85931-58-3.
- KARTOUS, Bob. Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitost. In: *Eduin.cz* [online]. 2017. [cit. 29. 1. 2019]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2018/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2017.pdf
- KEMÉNYOVÁ, Zuzana. První univerzity si mohou samy akreditovat programy. In: *Universitastr.cz* [online]. 2018. [cit. 29. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.universitastr.cz/aktuality/1312-prvni-univerzity-si-mohou-samy-akreditovat-programy>
- JANÍK, Tomáš. SPILKOVÁ, Vladimíra, a PÍŠOVÁ, Michaela. Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*. 2014, 24 (2), str. 259-274.
- MAREŠ, Jiří a BENEŠ, Josef. Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 2000–2012 dané boloňským procesem. *Pedagogika*. 2013, 4(02), str. 427–459.
- Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. *Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Masarykovy univerzity 2016–2020*. Dostupné z: https://www.muni.cz/media/24930/dz_pedagogicka_fakulta_2020.pdf
- Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta. *Strategické cíle pedagogické fakulty Masarykovy university pro rok 2018*. Dostupné z: https://www.muni.cz/do/ped/VPAN/zamer/Strategicke_cile_PdF_MU_2018.pdf
- Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. *Podmínky a kritéria přijetí ke studiu v bakalářských a magisterských (pětiletých) studijních programech na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity platná Pro akademický rok 2020/2021*. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/ped/uredni_deska/studijni/informace_o_prijimacim_rizeni_pro_akademicky_rok_2020_2021/bc2020.pdf

- Masarykova Univerzita. Sebehodnotící zpráva Masarykovy univerzity – Oblast vzdělávání – Učitelství. In: *muni.cz* [online]. 2018. [cit. 29. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/do/rect/metodika/rozvoj/kvalita/ia/oblasti/zpravy/Ucitelstvi.pdf?lang=cs>
- Masarykova Univerzita. *Studijní a zkušební řád Masarykovy univerzity (ve znění účinném od 2. února 2019)*. Dostupné z: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/studijni-a-zkusebni-rad-mu>
- Masarykova univerzita. *Studijní plán Učitelství pro 1. stupeň ZŠ pro rok 2019/2020*. Dostupné z: https://is.muni.cz/predmety/studijni_plan?plan_id=25777
- Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Zpráva o výsledcích přijímacího řízení v roce 2019 In: *muni.cz* [online] 2019 [cit. 26. 11. 2019]. Dostupné z: https://www.muni.cz/do/1499/metodika/stud/prijriz/zpravy/posledni/Prijimaci_rizeni_PdF-BcMgr_-_zprava.pdf
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky na období 2015-2020*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. In: *msmt.cz* [online]. 2018. [cit. 22. 4. 2019]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2020/strategie2020_zprava.pdf
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Tisková zpráva – Ministr Štech a premiér Sobotka bilancovali výsledky MŠMT*. In: *msmt.cz* [online]. 2017. [cit. 22. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-stech-a-premier-sobotka-bilancovali-vysledky-msmt?highlightWords=kari%C3%A9rn%C3%AD+%C5%99%C3%A1d+2017>
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Rámec kvalifikací vysokoškolského vzdělávání české republiky*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke->

[skolstvi/msmt-schvalilo-ramec-kvalifikaci-vysokoskolskeho-vzdelavani?highlightWords=R%C3%A1mec+kvalifikac%C3%AD+vysoko%C5%A1kolsk%C3%A9ho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C4%8Cesk%C3%A9+republiky](http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim)

- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim>
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- POLČÁKOVÁ, Petra. Sněmovna schválila úpravu vysokoškolského zákona. Akreditace se prodlužují o 5 let. In: *Universitastr.cz* [online]. 2018. [cit. 29. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.universitastr.cz/aktuality/1286-snemovna-schvalila-novelu-vysokoskolskeho-zakona-akreditace-se-prodluzuji-o-5-let>
- PRŮCHA, Jan. Pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny v učitelském vzdělávání: analýza studijních plánů pedagogických fakult. In: *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii*. Brno: PADIO, 1995. str. 36 – 53
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-621-7
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9. Sborník.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání?. *Pedagogika*. 2016, 4(02), str. 368–385
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Reflexe proměn přípravy učitelů pro primární vzdělávání v České republice po roce 1989. *Pedagogika*. 2011, 4(02), str. 358–372

- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6. Zpráva.
- STUHLÍKOVÁ, Iva a JANÍK, Tomáš. Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*. 2017, 27 (01), str. 242–265.
- STUHLÍKOVÁ, Iva a MAREŠ, Jiří. Pedagogické fakulty z pohledu akreditační komise vlády. *Pedagogika*. 2011, 4(06), str. 382-395
- STARÝ, Karel. et al. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
- ŠIMONÍK, Oldřich. K výběru uchazečů o studium učitelství. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha: PedfUK, 2001, s. 72-75 (ISBN 80 7290 0595)
- Univerzita Karlova. *Dlouhodobý záměr pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 2016–2020*. 2015. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-786.html>
- Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Počty přijatých v minulých letech. Přehled přijímacího řízení 2019/2020 In: *pedf.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019]. Dostupné z: https://pedf.cuni.cz/PEDF-136-version1-pocty_prijatych_pr_19_20_s_dpr.pdf
- Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. *Pravidla pro organizaci studia - 1. změna Prav. pro org. s. 2019*. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-8427.html>
- Univerzita Karlova. *Řád přijímacího řízení (ze dne 8. února 2018)*. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-8919.html>
- Univerzita Karlova. *Strategické cíle Pedagogické fakulty Karlovy univerzity pro rok 2018*. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-786.html>
- Univerzita Karlova. *Strategické cíle Pedagogické fakulty Karlovy univerzity pro rok 2019*. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-786.html>
- Univerzita Karlova. *Studijní plán Učitelství pro 1. stupeň pro rok 2019/2020*. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2019/OM1UC18.html>
- URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

- VALIŠOVÁ, Alena. a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, 1994. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.
- VÁŇOVÁ, Miroslava. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-211-0244-6.
- WALTEROVÁ, Eliška, *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výzkumný záměr: úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-034-X.

Zákony

- Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)
- Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon č. 18/2004 Sb. Zákon o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace)
- Zákonem č. 500/2004 Sb., Správní řád
- Nařízení vlády č. 275/2016 Sb. Nařízení vlády o oblastech vzdělávání ve vysokém školství

Internetové Zdroje

- Masarykova univerzita. Katedra primární pedagogiky. Rozcestník pro weby kateder a institutů PdF MU. In: *katedry.ped.muni.cz* [online]. 2009 [cit. 26. 11. 2019]. Dostupné z: <https://katedry.ped.muni.cz/primarni-pedagogika>
- Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Učitelství pro 1. stupeň základní školy – Katalog oborů MU. Informační systém. In: *katedry.ped.muni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium-a-magisterske-studium/23830-ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly>

- Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Učitelství pro 1. stupeň základní školy – magisterské studium. In: *ped.muni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/pro-uchazece/bakalarske-studium-a-magisterske-studium/23830-ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly>
- Masarykova univerzita. Přijímačky. In: *muni.cz* [online]. 2019 Masarykova univerzita [cit. 26. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/uchazeci/bakalarske-a-magisterske-studium/prijimacky>
- Masarykova univerzita. Přípravka pro maturanty – Obchodní centrum MU. Informační systém. In: *is.muni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: <https://is.muni.cz/obchod/fakulta/law/prip/>
- Masarykova univerzita. Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Informační systém. In: *is.muni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: <https://is.muni.cz/program/23830>
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Boloňský proces. In: *msmt.cz* [online]. [cit. 29. 1. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Experti hodnotili naplňování strategie vzdělávání 2020. In: *msmt.cz* [online]. 2018. [cit. 22. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/experti-hodnotili-naplnovani-strategie-vzdelavani-2020>
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. In: *msmt.cz* [online]. [cit. 22. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-vcr/strategie2030?highlightWords=strategie+2030>
- Univerzita Karlova. Katedra primární pedagogiky. Učitelství pro I. stupeň. In: *kppp.pedf.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: <http://kppp.pedf.cuni.cz/index.php/ucitelstvi-proprvnistupen-zajemci/>
- Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Ústní část – Katedra primární pedagogiky. In: *oldkppg.pedf.cuni.cz* [online]. 2013 [cit. 26. 11. 2019]. Dostupné z: <http://oldkppg.pedf.cuni.cz/studium/ucitelstv-pro-1-stupe-mgr/statni-zaverecne-zkousky/ustni-cast>

- Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra hudební výchovy. In: *kmdm.pedf.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/khv/studium/magisterske-studium/statni-zaverecna-zkouska/>
- Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra matematiky s didaktiky matematiky. In: *kmdm.pedf.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: <http://kmdm.pedf.cuni.cz/ucitelstvi-pro-1-stupen-21>
- Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Okruhy ke státní závěrečné zkoušce z výtvarné výchovy. In: *kvv.pedf.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: https://kvv.pedf.cuni.cz/KVV2-116-version1-szz_ucitelstvi_1st_zs_20171.pdf
- Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Okruhy ke státní závěrečné zkoušce z výtvarné výchovy. In: *pages.pedf.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/kcj/files/2014/10/U%C4%8Ditelstv%C3%AD-pro-1.-stupe%C5%88-Z%C5%A0-okruhy-ke-SZZK.pdf>
- Univerzita Karlova. Přijímací řízení – Univerzita Karlova. In: *is.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=22102
- Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra francouzského jazyka a literatury. In: *pages.pedf.cuni.cz* [online]. 2019 [cit. 26. 11. 2019] Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/kfjl/student/szz/mszz/>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Příloha č. 2: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Příloha č. 3: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Příloha č. 4: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Příloha č. 5: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Příloha č. 6: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Příloha č. 7: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Příloha č. 8: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Příloha č. 9: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Příloha č. 10: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Příloha č. 11: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Příloha č. 12: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Příloha č. 13: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Příloha č. 14: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Příloha č. 15: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Příloha č. 16: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Příloha č. 17: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Příloha č. 18: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Příloha č. 19: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Příloha č. 20: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Příloha č. 21: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Příloha č. 22: Komparace povinně volitelných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Příloha č. 23: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Příloha č. 24: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Příloha č. 25: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Příloha č. 26: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Příloha č. 27: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Příloha č. 28: Komparace povinně volitelných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Příloha č. 29: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Příloha č. 30: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Příloha č. 31: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Příloha č. 32: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Příloha č. 33: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Příloha č. 34: Komparace povinně volitelných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Příloha č. 35: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Příloha č. 36: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Příloha č. 37: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Příloha č. 38: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Příloha č. 39: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Příloha č. 40: Komparace povinně volitelných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Příloha č. 41: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Příloha č. 42: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Příloha č. 43: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Příloha č. 44: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Příloha č. 45: Komparace povinných předmětů zaměřených na diplomovou práci studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Příloha č. 46: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Příloha č. 47: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Příloha č. 48: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Příloha č. 49: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Příloha č. 50: Komparace povinných předmětů zaměřených na diplomovou práci studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Příloha č. 51: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 10. semestru na MU a UK

Příloha č. 52: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 10. semestru na MU a UK

Příloha č. 53: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 10. semestru na MU a UK

Příloha č.54: Komparace povinných předmětů zaměřených na diplomovou práci studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Příloha č. 55: Vzorové otázky pro polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 56: Vzor informovaného souhlasu

6 Přílohy

Příloha č. 1: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Úvod do filozofie	z	1/0/0	2	Úvod do pedagogiky	Zk	2/0	3
Základy odborné komunikace	k	0/1/0	2	Dějiny pedagogiky I	Z	1/0	2
Úvod do pedagogiky a psychologie	zk	1/0/0	6	Osobnostní a sociální výchova I	Z	0/2	2
				Základy psychologie	Z	2/0	2
				Řečové dovednosti učitele	Z	0/2	2
		2/1/0	10			5/4	11

Zdroj: vlastní

Příloha č. 2: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Úvod do studia jazyka a fonetika	z	0/1/0	2	Úvod do studia matematiky I	Z	1/2	3
Úvod do studia literatury pro mládež	zk	1/1/0	4	Úvod do studia českého jazyka	Z	1/1	2
Hudební teorie a přehled dějin hudby	k	2/0/0	2	Kurz plavecké dovednosti a záchrany tonoucího	KZ	0/1	1
Základy matematických disciplín	k	0/2/0	3	Výtvarná kultura a výchova	Zk	1/1	3
Integrovaný přírodovědný a společenskovední základ 1 – se zaměřením na neživou přírodu	z	0/0/2	2	Hudební výchova I	Z	1/1	2
Základy atletiky a gymnastiky 1	z	0/0/2	2	Pohybové hry a psychomotorika	Z	1/1	2
Zdravotní problematika dětského věku	zk	1/0/1	4				
		4/4/5	19			5/7	13

Zdroj: vlastní

Příloha č. 3: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Fonetika a fonologie 1A – AJ	Z	0/2/0	2	Cizí jazyk – angličtina I	Z	0/2	2
Jazyková cvičení 1A – AJ	Z	0/2/0	2	Cizí jazyk – němčina I	Z	0/2	2
Fonetika němčiny 1	Z	0/2/0 8 konzultací v kombinované formě.	2	Cizí jazyk – francouzština I	Z	0/2	2
Praktická fonetika 1 – RJ	Z	0/2/0	2	Cizí jazyk – ruština I	Z	0/2	2
Jazyková cvičení 1 – RJ	Z	0/2/0	2				
Fonetika 1	Z	1/1/0 Učitelství pro MŠ a 1. st. ZŠ komb. 8 hod. konzultací.	2				
			12				8

Zdroj: vlastní

Příloha č. 4: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
Předmět	Ukončení	Rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Vstupní pedagogická praxe	Z	0/0/0 1 týden.	2	Úvodní pedagogický kurz s praxí	Z	0/1	2
		0/0/0 1 týden.	2			0/1	2

Zdroj: vlastní

Příloha č. 5: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 1. semestru na MU a UK

Volitelné předměty							
MU				UK			
Předmět	Ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity

Praktická cvičení z českého jazyka	Z	0/1/0 0.	3	Předlékařská první pomoc	Z	0/1	2
Matematika 1	Z	0/1/0	2	Biologie dítěte	Z	0/1	2
				Úvod do ekonomie	Z	1/0	2
				Úvod do sociologie	Z	1/0	2
				Úvod do politologie	Z	2/0	2
				České dějiny	Z	2/0	3
				Úvod do filosofie	Z	2/0	3
				Pedagogická praxe v mimoškolních aktivitách žáků 1. stupně ZŠ	Z	0/2	3
				Úvod do instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina	Z	1/1	3
				Výběrový seminář z didaktiky matematiky	Z	0/2	3
				Mediační výchova	Z	0/2	3
				Příběh a exprese	Z	0/2	4
				Ateliér: kniha pro děti	Z	0/2	2
		0/2/0	5			9/13	34

Zdroj: vlastní

Příloha č. 6: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu
Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Základy dramatické výchovy	K	0/2/0	3	Dějiny pedagogiky II	Zk	1/1	3
Sociální psychologie	K	1/1/0	4	Osobnostní a sociální výchova II	Z	0/2	2
				Vývojová psychologie a variabilita vývoje	Zk	2/1	4
		1/3/0	7			3/4	9

Zdroj: vlastní

Příloha č. 7: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka

Povinné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Tvarosloví	Zk	0/1/0 0.	3	Současný český jazyk I	Zk	1/1	3
Harmonie	Z	0/1/0	1	Úvod do studia matematiky II	KZ	1/2	3
Hra na nástroj 1	Z	0/1/0	1	Základy gymnastiky a sportovních her	Z	0/2	2
Základy algebry a aritmetiky	Z	0/2/0	2	Kurz turistiky, her a pobytu v přírodě	Z	0/1	2
Integrovaný přírodovědný a společenskovední základ 2 – se zaměřením na živou přírodu	Z	0/0/2	2	Výtvarné explorační plošné	Z	0/2	2
Informační technologie 1	Z	0/2/0	2	Hudební výchova II	Z	1/1	2
Základy atletiky a gymnastiky 2	Z	0/2/0	2				
Základy turistiky a pobytu v přírodě	Z	0/0/0 kurz 4 dny.	1				
Úvod do studia VV	Z	1/0/0	2				
		1/9/2	16			3/9	14

Zdroj: vlastní

Příloha č. 8: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Gramatika 1B – AJ	z	0/2/0	2	Cizí jazyk – angličtina II	Zk	0/4	4
Jazyková cvičení 1B – AJ	z	0/2/0	2	Cizí jazyk – němčina II	Zk	0/4	4
Fonetika němčiny 2	zk	0/2/0	4	Cizí jazyk – francouzština II	Zk	0/4	4
Gramatika 1 – RJ	z	2/0/0	2	Cizí jazyk – ruština II	Zk	0/4	4
Jazyková cvičení 2 - RJ	z	0/2/0	2				
Fonetika 2	zk	0/2/0 Učitelství pro MŠ a 1. st. ZŠ komb. 8 hod. konzultací.	4				
			16				16

Zdroj: vlastní

Příloha č. 9: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro

1. Stupeň ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Pedagogicko-psychologická praxe	z	0/1/2	4				
			4				

Zdroj: vlastní

Příloha č. 10: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň

ZŠ v 2. semestru na MU a UK

Volitelné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Česká literatura v čítankách	Z	1/0/0	2	Předlékařská první pomoc	0/1	Z	2
Matematika 2	Z	0/1/0	2	Biologie dítěte	0/1	Z	2
				Úvod do ekonomie	1/0	Z	2
				Úvod do sociologie	1/0	Z	2
				Úvod do politologie	2/0	Z	2
				České dějiny	2/0	Z	3
				Úvod do filosofie	2/0	Z	3
				Pedagogická praxe v mimoškolních aktivitách žáků 1. stupně ZŠ	0/2	Z	3
				Úvod do instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina	1/1	Z	3
				Výběrový seminář z didaktiky matematiky	0/2	Z	3
				Mediální výchova	0/2	Z	3
				Příběh a exprese	0/2	Z	4
				Ateliér: kniha pro děti	0/2	Z	2
			4				34

Zdroj: vlastní

Příloha č. 11: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu

Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika

Povinné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Školní pedagogika 1 – teorie výchovy	z	1/2/0	3	Didaktika 1. stupně ZŠ I	Z	1/3	4
Vývojová psychologie	k	1/1/0	4	Digitální technologie v primárním vzdělávání	Z	1/0	1
				Psychologie pedagogická a sociální I	Z	1/1	2
		2/3/0	7			3/4	7

Zdroj: vlastní

Příloha č. 12: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Skladba	k	0/1/0	2	Aritmetika	Zk	1/2	4
Literatura pro mládež 1	z	1/0/0 0.	2	Současný český jazyk II	Zk	0/2	3
Hra na nástroj 2	z	0/1/0	1	Teorie literatury	Zk	1/1	3
Aritmetika 1	zk	1/2/0	4	Základy atletiky a rytmické a kondiční gymnastiky	Z	0/2	2
Integrovaný přírodovědný a společenskovední základ 3 - se zaměřením na krajinu	z	0/2/0	2	Výtvarné explorační prostorové	Z	0/2	2
Informační technologie 2	z	0/2/0	2	Hudební výchova III	Zk	0/2	3
Základy sportovních her	z	0/1/0	1				
Základy zimní turistiky a lyžování	z	0/0/0 kurz 7 dní.	4				
Umění a tvorba 1	z	0/3/0	2				
		2/12/0	20			2/11	17

Zdroj: vlastní

Příloha č. 13: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							

MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Gramatika 2A – AJ	z	0/2/0	2	Cizí jazyk – angličtina III	Z	0/2	2
Gramatika němčiny - morfologie 1	z	0/2/0 8 konzultací v kombinované formě.	2	Cizí jazyk – němčina III	Z	0/2	2
Gramatika 2 – RJ	z	2/0/0	2	Cizí jazyk – francouzština III	Z	0/2	2
Jazyková cvičení 3 – RJ	zk	0/2/0	2	Cizí jazyk – ruština III	Z	0/2	2
Morfologie 1	z	1/1/0 Učitelství pro 1. st. ZŠ komb. 8 hod. konzultací.	2				
			10				8

Zdroj: vlastní

Příloha č. 14: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Asistentská pedagogická praxe 1	z	0/1/2	3	Učitelské praktikum I	Z	0/4	4
		0/1/2	3			0/4	4

Zdroj: vlastní

Příloha č. 15: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 3. semestru na MU a UK

Volitelné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Jazyková cvičení z němčiny 3	Z	0/2/0 8 konzultací v kombinované formě.	2	Anglická konverzace I	Z	0/2	4
				Německá konverzace I	Z	0/2	4
				Francouzská konverzace I	Z	0/2	4
				Ruská konverzace I	Z	0/2	4

		0/2/0 8 konzultací v kombinované formě	2			0/8	16
--	--	---	---	--	--	-----	----

Zdroj: vlastní

Příloha č. 16: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu
Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Pedagogická psychologie	zk	1/1/0	4	Didaktika 1. stupně ZŠ II	Zk	1/3	5
Pedagogická komunikace	z	0/2/0	2	Psychologie pedagogická a sociální II	Zk	1/1	3
Školní pedagogika 2 – problémy vyučování a učení	zk	1/1/2	6	Žáci se SVP I (SPU, ps.dg.)	Z	1/0	1
		2/4/2	12			3/4	9

Zdroj: vlastní

Příloha č. 17: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Slovní zásoba a tvoření slov	Z	0/1/0	2	Geometrie	Zk	1/2	4
Literatura pro mládež 2	Zk	1/0/0	5	Literatura pro děti I	Z	1/1	2
Hra na nástroj 3	Z	0/1/0	1	Zdravotní TV I	KZ	0/1	1
Hlasová výchova 1	Z	0/1/0	1	Dovednostní minimum ze všech sportů	KZ	–	1
Aritmetika 2	Z	0/2/0	2	Výtvarné transformace	Z	1/1	2
Integrovaný přírodovědný a společenskovední základ 4 - se zaměřením na národní dějiny	Z	0/0/2	2	Pohybová výchova a hra na Orffovy nástroje	Z	0/2	2
Umění a tvorba 2	Z	0/2/0	2	Didaktika informačních technologií	KZ	0/2	2
Základy zdravotní tělesné výchovy a psychomotoriky	Z	0/0/2	2				
Aplikace biologie 1 - zahrada jako edukační prostředí	Z	0/0/2	2				

		1/7/6	19			3/9	14
--	--	-------	----	--	--	-----	----

Zdroj: vlastní

Příloha č. 18: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	Předmět	ukončení	rozsah	kredity
Fonetika a fonologie 2B - AJ	z	0/2/0	2	Foreign language – English IV	Zk	0/2	2
Gramatika němčiny - morfologie 2	z	0/2/0	2	Foreign language – Deutsch IV	Zk	0/2	2
Gramatika 3 - RJ	zk	2/0/0	4	Foreign language – Langue française IV	Zk	0/2	2
Morfologie 2	zk	1/1/0 Učitelství pro 1. st. ZŠ prez. 2 hod. cvičení, komb. 8 konzultací.	4	Foreign language – Русский язык IV	Zk	0/2	2
			12				8

Zdroj: vlastní

Příloha č. 19: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	Předmět	ukončení	rozsah	kredity
Asistentká pedagogická praxe 2	z	1/0/2	3	Učitelské praktikum II	Z	0/4	4
		1/0/2	3			0/4	4

Zdroj: vlastní

Příloha č. 20: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ve 4. semestru na MU a UK

Volitelné předměty	
MU	UK

předmět	ukončení	rozsah	kredity	Předmět	ukončení	rozsah	kredity
Jazyková cvičení z němčiny 4	z	0/2/0	2	Anglická konverzace II	Z	0/2	4
				Německá konverzace II	Z	0/2	4
				Francouzská konverzace II	Z	0/2	4
				Ruská konverzace II	Z	0/2	4
		0/2/0	2			0/8	16

Zdroj: vlastní

Příloha č. 21: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu
Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Pedagogicko-psychologická diagnostika s praxí 1	z	1/1/2	6	Školní poradenské služby	KZ	1/1	3
Základy sociální pedagogiky	k	1/1/0	3	Žáci se SVP II	Z	1/1	2
		2/2/2	9			2/2	5

Zdroj: vlastní

Příloha č. 22: Komparace povinně volitelných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	Ukončení	rozsah	kredity
				Průpravné hry a cvičení	KZ	1/3	5
				Technika řeči I	Z	0/2	2
							7

Zdroj: vlastní

Příloha č. 23: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka

Povinné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Didaktika elementárního čtení a psaní	K	1/2/0	4	Metody řešení matematických úloh	KZ	0/2	2
Stylistika	K	0/1/0	2	Historické kořeny současné češtiny	Z	1/0	1
Hra na nástroj 4	zk	0/1/0	2	Literatura pro děti II	Zk	0/2	3
Hlasová výchova 2	Z	0/1/0	1	Poznávání přírody s didaktikou I	Z	2/1	3
Geometrie 1	k	0/2/0	3	Didaktika rozvoje počáteční gramotnosti s praxí I	Z	1/2	3
Základy plavání a bruslení	z	0/0/1	1				
Umění a tvorba 3	z	0/2/0	2				
		1/9/1	15			4/7	12

Zdroj: vlastní

Příloha č. 24: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	Předmět	ukončení	rozsah	kredity
Jazyková cvičení 3A - AJ	z	0/2/0	2	Cizí jazyk – angličtina V	Z	0/2	2
Gramatika němčiny - syntax 1	z	0/2/0 8 konzultací v kombinované formě.	2	Cizí jazyk – angličtina V: Úvod do jazyka a morfologie	Z	0/2	2
Dětská literatura 1 - RJ	k	0/2/0	2	Cizí jazyk – němčina V	Z	0/2	2
Jazyková cvičení 3	z	0/2/0 Učitelství pro 1. st. ZŠ komb. 8 hod. konzultací.	2	Cizí jazyk – němčina V: Úvod do jazyka a morfologie	Z	0/2	2
				Cizí jazyk – francouzština V	Z	0/2	2
				Cizí jazyk – francouzština V: Úvod do jazyka a morfologie	Z	0/2	2
				Cizí jazyk – ruština V	Z	0/2	2
				Cizí jazyk – ruština V: Úvod do jazyka a morfologie	Z	0/2	2

				Didaktika TV s praxí – pro zaměření HV, VV, DV, cizí jazyk	Zk	1/1	3
				Didaktika HV s praxí – pro zaměření TV, VV, DV, cizí jazyk	Zk	1/1	3
				Didaktika VV s praxí – pro zaměření TV, HV, DV, cizí jazyk	Zk	1/1	3
				Dramatická výchova s praxí – pro zaměření TV, HV, VV	Z	1/1	3
			8				28

Zdroj: vlastní

Příloha č. 25: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Practice Teaching in Primary School	z	0/2/0	5	Asistentská praxe k oborovým didaktikám I	Z	0/2	2
		0/2/0	5			0/2	2

Zdroj: vlastní

Příloha č. 26: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Jazyková cvičení a reálie 1 - RJ	z	0/2/0	2				
		0/2/0	2				0

Zdroj: vlastní

Příloha č. 27: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika	
Povinné předměty	
MU	UK

předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Pedagogicko-psychologická diagnostika s praxí 2	zk	0/2/2	6	Inkluzivní a speciální pedagogika	Zk	2/1	4
Specifické poruchy učení	zk	0/4/0	6	Profesní etika	Z	1/0	2
Inkluzivní speciální pedagogika	zk	1/1/0	4				
		1/7/2	16			3/1	6

Zdroj: vlastní

Příloha č. 28: Komparace povinně volitelných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
				Průpravné hry a cvičení	KZ	1/3	5
				Technika řeči I	Z	0/2	2
			0				7

Zdroj: vlastní

Příloha č. 29: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	Rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Didaktika literární výchovy 1	z	1/0/0	1	Didaktika matematiky I	Z	1/1	2
Praktikum z hudební výchovy	z	0/1/0	1	Literární výchova a čtenářství I	Z	1/1	2
Geometrie 2	z	0/2/0	2	Poznávání přírody s didaktikou a praxí II	Zk	0/2	2
Úvod do didaktiky předmětů o člověku, přírodě a společnosti	z	0/2/0	2	Didaktika rozvoje počáteční gramotnosti s praxí II	Zk	1/1	3
Integrované terénní vyučování	z	0/0/3 5 dní.	2				
Aplikace techniky 1	z	0/2/0	2				

Tělesná výchova a výchova ke zdraví s didaktikou	z	0/2/1 2s+1c.	2				
Umění a tvorba 4	zk	0/1/0	2				
		1/8/4	14			4/5	9

Zdroj: vlastní

Příloha č. 30: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	Ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Literatura pro děti – AJ	Z	0/2/0	2	Didaktika HV s praxí – pro zaměření TV, VV, DV, cizí jazyk	Zk	1/1	3
Gramatika němčiny – syntax 2	Zk	0/2/0	4	Dramatická výchova s praxí – pro zaměření TV, HV, VV	Z	1/1	3
Didaktika 1 - RJ	Z	0/2/0	2	Jazyková cvičení AJ I	Z	0/2	2
Jazyková cvičení 4	Z	0/2/0 Učitelství pro 1. st. ZŠ komb. 8 hod. konzultací.	2	Fonetika a fonologie AJ I	Z	1/1	2
Cvičení ze syntaxe	Z	0/1/0 Učitelství pro 1. st. ZŠ komb. 4 hod. konzultací.	2	Lexikologie a syntax AJ	Z	0/2	2
				Didaktika AJ I	Zk	1/1	3
				Základy hereckého vyjadřování	Z	0/2	2
				Jazyková cvičení FJ I	Z	0/2	2
				Fonetika a fonologie FJ I	Z	1/1	2
				Morfosyntax FJ I	Z	1/1	2
				Didaktika FJ I	Z	0/1	1
				Přehled dějin a kultury Francie I	Z	1/0	1
				Zpěv I: pěvecké, intonační a dirigentské dovednosti	Z	0/2	2
				Praktická harmonie u klavíru	Zk	0/2	3

				Hra na zobcovou flétnu	Z	0/2	2
				Informační zdroje HV a diagnostika hudebnosti	Z	1/1	2
				Jazyková cvičení NJ I	Z	0/2	2
				Fonetika a fonologie NJ I	Z	1/1	2
				Morfologie NJ	Z	1/1	2
				Didaktika NJ I	Zk	1/1	3
				Jazyková cvičení a reálie RJ I	Z	0/2	2
				Fonetika RJ I	Z	1/1	2
				Didaktika RJ I	Z	1/1	2
				Morfologie RJ	Zk	1/1	3
				Kurz metodiky bruslení	Z	0/1	1
				Didaktika gymnastiky	KZ	0/2	2
				Teorie tělesné kultury a didaktika TV	KZ	1/1	3
				Didaktika plavání, atletiky a dalších sportů	Z	0/3	3
				Úvodní kurz VV	Z	0/2	2
				Výtvarná kultura I	Zk	1/1	3
				Didaktika VV I: kontexty VV	Z	1/1	2
				Explorace: kresba malba	Z	0/2	2
			12				70

Zdroj: vlastní

Příloha č. 31: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro

1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
předmět	ukončení	Rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Školní pedagogika	K	0/2/0	5	Asistentská praxe k oborovým didaktikám II	z	0/2	2
		0/2/0	5			0/2	2

Zdroj: vlastní

Příloha č. 32: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň

ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	Ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Strategie intervence problémů v chování žáků ve výuce	Z	0/2/0	2				
Praktický jazyk 3B – AJ	Z	0/3/0	2				
		0/5/0	4				0

Zdroj: vlastní

Příloha č. 33: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	Rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Základy pedagogického výzkumu	zk	0/2/0	4	Inkluzivní primární pedagogika	KZ	1/1	2
		0/2/0	4			1/1	2

Zdroj: vlastní

Příloha č. 34: Komparace povinně volitelných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	Rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
				Technika řeči II	KZ	0/2	3
			0				3

Zdroj: vlastní

Příloha č. 35: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinné předměty							
MU				UK			

předmět	ukončení	Rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Didaktika českého jazyka 1	z	0/2/0	2	Didaktika matematiky II	KZ	1/2	3
Didaktika literární výchovy 2	zk	0/1/0	3	Didaktika českého jazyka I	Zk	0/3	4
Didaktika Hv 1	z	0/1/0	1	Literární výchova a čtenářství s praxí II	Zk	0/3	4
Didaktika matematiky 1	z	1/2/0	3	Člověk a společnost s didaktikou I	Z	1/2	3
Didaktika přírodovědných témat Člověk a jeho svět	k	0/2/0	3	Dítě a matematika I	Z	0/3	3
Aplikace techniky 2	z	0/2/0	2				
Didaktika tělesné výchovy a výchovy ke zdraví 1	z	0/2/0	2				
Didaktika výtvarné výchovy 1	z	0/2/0	2				
		1/14/0	18			2/13	17

Zdroj: vlastní

Příloha č. 36: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 6. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Didaktika 4A - AJ	z	0/2/0	2	Jazyková cvičení AJ II	Zk	0/2	3
Didaktika němčiny 1	z	0/2/0 8 konzultací v kombinované formě.	2	Fonetika a fonologie AJ II	Zk	0/2	3
Didaktika 2 - RJ	z	0/2/0	2	Didaktika AJ II	Z	0/2	2
Didaktika 1	z	0/2/0 kombinované studium 8 hod. konzultací.	2	Dramatické hry a improvizace	Zk	1/2	4
				Praxe dramatické výchovy I	Z	0/1	2
				Metody a techniky dramatické výchovy I	Z	1/3	4

				Literárně dramatický seminář	KZ	1/1	2
				Jazyková cvičení FJ II	Zk	0/2	3
				Fonetika a fonologie FJ II	Zk	0/2	3
				Didaktika FJ II	Z	0/1	1
				Přehled dějin a kultury Francie II	KZ	1/0	2
				Klavír v hudební výchově I	Z	0/2	2
				Zpěv II: pěvecké, intonační a dirigentské dovednosti	Zk	0/2	3
				Didaktika hudební výchovy I	Z	1/1	2
				Jazyková cvičení NJ II	Zk	0/2	3
				Fonetika a fonologie NJ II	Zk	1/1	3
				Didaktika NJ II	Z	1/1	2
				Jazyková cvičení a reálie RJ II	Z	0/2	2
				Fonetika RJ II	Zk	1/1	3
				Didaktika RJ II	Zk	1/1	3
				Didaktika pohybových a sportovních her	KZ	1/1	2
				Didaktika atletiky	KZ	0/2	2
				Kurz lyžování a her na sněhu	Z	–	2
				Výtvarná kultura II	Zk	1/1	3
				Didaktika VV II: umění a škola	KZ	1/1	2
				Explorace: socha a prostor	Z	0/2	2
			8				65

Zdroj: vlastní

Příloha č. 37: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro

1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Souvislá pedagogická praxe 1	z	0/0/0 3 týdny.	3	Asistentská praxe k inkluzivní primární pedagogice	Z	0/2	2

		3. týdny	3			0/2	2
--	--	----------	---	--	--	-----	---

Zdroj: vlastní

Příloha č. 38: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 7. semestru na MU a UK

Volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Metody řešení matematických úloh	z	0/2/0	2				
Praktický jazyk 4A – AJ	z	0/2/0	2				
		0/4/0	4				0

Zdroj: vlastní

Příloha č. 39: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Teorie a praxe projektové výuky	K	0/2/0	3	Pedagogický výzkum	KZ	1/1	3
				Osobnostní a profesní rozvoj	Z	0/2	2
		0/2/0	3			1/3	5

Zdroj: vlastní

Příloha č. 40: Komparace povinně volitelných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 5. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinně volitelné							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Psychodidaktika	Z	0/1/0	2				
Poradenská psychologie a patopsychologie	Z	0/1/0	2				
			4				0

Zdroj: vlastní

Příloha č. 41: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Didaktika českého jazyka 2	zk	0/2/0	4	Didaktika matematiky s praxí III	Zk	0/3	4
Didaktika Hv 2	z	0/1/0	1	Didaktika českého jazyka s praxí II	KZ	0/3	3
Didaktika matematiky 2	zk	1/2/0	5	Člověk a společnost s didaktikou a praxí II	Zk	1/2	3
Didaktika společenských věd témat Člověk a jeho svět	k	0/2/0	3	Dítě a matematika II	KZ	0/3	3
Didaktika tělesné výchovy a výchovy ke zdraví 2	k	0/2/0	2				
Didaktika výtvarné výchovy 2	zk	0/2/0	3				
		1/11/0	18			1/11	13

Zdroj: vlastní

Příloha č. 42: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Didaktika 4B - AJ	Z	0/3/0	3	Jazyková cvičení AJ III	Z	0/2	2
Didaktika němčiny 2	Z	0/2/0	2	Didaktika AJ III	Zk	0/2	3
Didaktika 3 - RJ	K	0/2/0	2	Didaktika AJ IV	Zk	0/2	3
Didaktika 2	Z	0/2/0 kombinované studium 8 hod. konzultací.	2	Dramatické hry a improvizace	Zk	1/2	4
				Technika řeči II	KZ	0/2	3

				Praxe dramatické výchovy I	Z	0/1	2
				Metody a techniky dramatické výchovy I	Z	1/3	4
				Literárně dramatický seminář	KZ	1/1	2
				Jazyková cvičení FJ III	Z	0/2	2
				Morfosyntax FJ II	Zk	1/1	3
				Didaktika FJ III	Zk	1/1	3
				Klavír v hudební výchově II	Z	0/1	1
				Zpěv III: Lidová píseň	Z	0/1	1
				Tvůrčí dílna I: struktura hudby	KZ	0/2	2
				Didaktika hudební výchovy II	Zk	1/1	3
				Jazyková cvičení NJ III	Z	0/2	2
				Syntax NJ	Zk	1/1	3
				Didaktika NJ III	Zk	1/1	3
				Jazyková cvičení a reálie RJ III	Zk	0/2	3
				Lexikologie RJ	Z	1/1	2
				Didaktika RJ III	Zk	1/1	3
				Zdravotní tělesná výchova II	Zk	0/2	3
				Antropomotorika a výzkumné metody v TV	Zk	1/1	3
				Pohybová skladba	Z	0/1	1
				Didaktika plavání	KZ	0/1	2
				Výtvarná kultura III	Z	1/1	2
				Didaktika VV III: didaktická analýza	Zk	1/1	3
				Výtvarné portfolio	Zk	0/2	3
			9				71

Zdroj: vlastní

Příloha č. 43: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Souvislá pedagogická praxe 2	z	0/0/0 3 týdny.	3	Asistentská praxe k oborovým didaktikám III	Z	0/2	2
		3. týdny	3			0/2	2

Zdroj: vlastní

Příloha č. 44: Komparace volitelných předmětů studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Volitelné předměty							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Specifické vzdělávací potřeby v matematice	z	0/2/0	2				
		0/2/0	2				

Zdroj: vlastní

Příloha č. 45: Komparace povinných předmětů zaměřených na diplomovou práci studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Diplomová práce							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Diplomová práce – Projekt	z	0/0/1 Individuální konzultace.	2				
		0/0/1 Individuální konzultace	2				0

Zdroj: vlastní

Příloha č. 46: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole	k	0/1/0	2	Aktuální otázky pedagogiky v mezinárodním kontextu	z	2/1	4
Školský a třídní management	k	1/2/0	4	Hlasová výchova pro učitele	z	0/1	2
				Řešení výukových situací	z	0/1	1
		1/3/0	6			2/3	7

Zdroj: vlastní

Příloha č. 47: Komparace povinných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Didaktika Hv 3	zk	0/1/0	2	Čeština jako jazyk druhý	Z	1/1	2
		0/1/0	2			1/1	2

Zdroj: vlastní

Příloha č. 48: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Didaktika 5A – AJ	k	0/2/0	3	Průběžná oborová praxe z AJ	KZ	0/2	2
Didaktika němčiny 3	zk	0/2/0 8 konzultací v kombinované formě.	4	Didaktika Aj V	Z	0/2	2
Didaktika 3	zk	0/2/0 kombinované studium 8 hod. konzultací.	4	Reflexivní seminář k praxi z AJ	Z	0/2	2
				Anglicky psaná dětská literatura a didaktika literatury	Z	0/2	2
				Metody a techniky dramatické výchovy II	Zk	1/3	5
				Metody dramatické výchovy ve vyučování	Z	1/1	2
				Přednes	Z	0/2	2
				Teorie a didaktika dramatické výchovy	KZ	1/1	3

				Výběrový kurz z dramatické výchovy – divadelní dílna	Z	0/2	2
				Dětské divadlo a divadlo pro děti	Z	1/1	2
				Praxe dramatické výchovy II	KZ	0/2	2
				Průběžná oborová praxe z FJ	Z	0/2	2
				Didaktika FJ IV – reflektivní seminář k praxi	KZ	0/2	2
				Lexikologie FJ	Zk	1/1	3
				Literární text ve výuce CJ – francouzština	Z	0/2	2
				Klavír v hudební výchově III	Z	0/1	1
				Zpěv IV: umělá píseň	Zk	0/1	2
				Hudební kultura I	Z	1/1	2
				Průběžná reflexivní praxe z HV	Z	0/4	4
				Průběžná oborová praxe z NJ	KZ	0/2	2
				Didaktika NJ IV – reflektivní seminář k praxi	Z	0/2	2
				Německy psaná dětská literatura a didaktika literatury	Z	1/1	2
				Lexikologie NJ	Z	1/1	2
				Jazyková cvičení a reálie RJ IV	Z	0/2	2
				Průběžná oborová praxe z RJ	KZ	0/2	2
				Reflektivní seminář k praxi z RJ	Z	0/2	2
				Ruská kultura	Z	1/1	2
				Tělesná výchova a zdraví	Z	1/1	3
				Didaktika TV s praxí	Zk	1/3	4
				Nové formy TV	Z	0/2	2
				Reflektivní praxe VV	Z	1/3	4
				Výtvarná kultura IV	Zk	1/1	3
				Didaktika IV: reflexe a hodnocení	KZ	1/1	2
			11				78

Zdroj: vlastní

Příloha č. 49: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Praxe							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Souvislá pedagogická praxe 3	z	0/0/0 4 týdny.	4	Souvislá pedagogická praxe I s reflexí	Z	0/3	6
		4 týdny	4			0/3	6

Zdroj: vlastní

Příloha č. 50: Komparace povinných předmětů zaměřených na diplomovou práci studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 9. semestru na MU a UK

Diplomová práce							
Povinné předměty							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Diplomová práce	z	0/0/1 Individuální konzultace.	4	Příprava a zpracování diplomové práce I	Z	1/1	7
		0/0/1 Individuální konzultace	4			1/1	7

Zdroj: vlastní

Příloha č. 51: Komparace povinných předmětů učitelské propedeutiky studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 10. semestru na MU a UK

Učitelská propedeutika
Povinné předměty

MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Internacionalizace v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Z	0/0/0	-	Integrovaný seminář profesní přípravy	Z	2/2	5
		0/0/0	0			2/2	5

Zdroj: vlastní

Příloha č. 52: Komparace povinně volitelných předmětů oborových a oborově didaktických studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 10. semestru na MU a UK

Oborová a oborově didaktická složka							
Povinně volitelné							
MU				UK			
předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
				Jazyková cvičení AJ IV	Zk	0/2	3
				Didaktika AJ VI	Z	0/2	2
				Kulturní studia ve výuce AJ: rozvoj interkulturní komunikační kompetence	Z	0/2	2
				Drama ve výuce AJ	Z	0/2	2
				Metody a techniky dramatické výchovy II	Zk	1/3	5
				Metody dramatické výchovy ve vyučování	Z	1/1	2
				Přednes	Z	0/2	2
				Teorie a didaktika dramatické výchovy	KZ	1/1	3
				Výběrový kurz z dramatické výchovy – divadelní dílna	Z	0/2	2
				Dětské divadlo a divadlo pro děti	Z	1/1	2
				Praxe dramatické výchovy II	KZ	0/2	2
				Jazyková cvičení FJ IV	Zk	0/2	2
				Vybrané kapitoly z francouzské literatury	Z	1/1	2
				Didaktika FJ V	Z	0/2	2
				Dramatická výchova ve výuce CJ – francouzština	Z	0/2	2
				Klavír v hudební výchově IV	Zk	0/2	3
				Didaktické aspekty hudby pro děti	Z	1/1	2
				Tvůrčí dílna II: rozbor skladeb	Z	0/2	2
				Hudební kultura II	Zk	1/0	3

				Jazyková cvičení NJ IV	Zk	0/2	3
				Didaktika NJ V	Z	0/2	2
				Reálie německy mluvících zemí a rozvoj interkulturní kompetence	Z	1/1	2
				Vybrané kapitoly z dějin německé literatury	Z	1/1	2
				Jazyková cvičení a reálie RJ V	Zk	0/3	4
				Didaktika RJ IV	Z	1/2	3
				Ruská dětská literatura a didaktika literatury	Z	1/1	2
				Průběžná reflektivní praxe	Z	0/3	3
				Sportovní trénink dětí	Z	–	2
				Integrované terénní vyučování	Z	0/3	4
				Explorace: grafika a tisk	Z	0/2	2
				Didaktika V: koncepce VV	Zk	1/1	3
				Explorace: koncept a keramika	Z	0/2	2
				Explorace: fotografie a film	Z	0/2	2
							81

Zdroj: vlastní

Příloha č. 53: Komparace předmětů zaměřených na praxi studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 10. semestru na MU a UK

Praxe							
MU				UK			
Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Souvislá pedagogická praxe 4	Z	0/0/0 4 týdny.	4	Souvislá pedagogická praxe II s reflexí	KZ	0/3	6
		4 týdny	4			0/3	6

Zdroj: vlastní

Příloha č.54: Komparace povinných předmětů zaměřených na diplomovou práci studijního programu Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ v 8. semestru na MU a UK

Diplomová práce	
Povinné předměty	
MU	UK

Předmět	ukončení	rozsah	kredity	předmět	ukončení	rozsah	kredity
Diplomová práce – Dokončení	z	0/0/1 Odevzdání DP.	8	Příprava a zpracování diplomové práce II	Z	1/1	8
		0/0/1 Odevzdání DP	8			1/1	8

Zdroj: vlastní

Příloha č. 55: Vzorové otázky pro polostrukturovaný rozhovor; Zdroj: vlastní

- V nedávně době došlo ke strukturalizaci téměř všech vysokoškolských oborů na bakalářské a navazující magisterské programy. Jaký je Váš názor na tuto změnu?
- Učitelství pro první stupeň je jednou z mála výjimek, kdy studium zůstalo nerozdělené. Hrála PedF UK/PdF MUNI nějakou roli v tomto procesu/rozhodnutí?
- Je podle Vás dobře, že nedošlo k rozdělení studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?
- Jaký je váš názor na postavení učitelství jako skutečné profese? Je to podle Vás aktuální téma?
- V odborné literatuře je možné nalézt zmínky o existenci tlaku ze strany decizní sféry na deprofesionalizaci učitelství. Vnímáte jej vy sám/sama?
- Učitelé prvního stupně musí mít podle zákona vysokoškolské vzdělání. Je to podle Vašeho názoru nezbytné?
- Jaké další faktory mají vliv na deprofesionalizaci učitelství a co naopak přispívá ke vnímání této profese jako „skutečné“?
- Jednou z věcí, která může přispívat k nejistému postavení této profese je též absence standardu. Potřeba jeho vzniku byla vyslovena již dříve, ovšem stále nebyl vytvořen. Jak jeho absenci vnímáte vy? Je existence takového dokumentu zásadní?
- Jakou roli v jeho tvorbě hraje fakulta a katedra?
- Existuje dokument „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“, který nějakým způsobem určuje hranice vzdělávání budoucích učitelů. Jaký je váš názor na tento dokument? Zasahuje příliš nebo naopak málo do pravomocí fakulty?

- Tento dokument určuje základní složky přípravy učitelů: Učitelská propedeutika 26–32 %, oborová a oborově didaktická složka, včetně případné specializace 50–55 %, praxe 10–15 % a příprava závěrečné práce je v rozpětí 5–10 % a jejich kreditovou i hodinovou dotaci. Je uváděno ovšem jen rozpětí, a to dává školám prostor upravovat studijní plány podle sebe. Zdá se Vám taková formulace adekvátní? Má škola vysokou nebo nízkou autonomii?
- Jaké další dokumenty považujete ve vztahu k tvorbě studijních programů za zásadní?
- V současné době probíhá vlna akreditací studijních oborů. Jak probíhal proces akreditace na univerzitě/katedře?
- Jak samotná tvorba studijního programu probíhá?
- Co je pro Vás osobně u tvorby studijních plánů důležité?
- Když budeme vycházet z dokumentu „rámcových požadavků na studijní programy“, můžeme studium rozdělit na čtyři složky a sice: Učitelská propedeutika, oborová a oborově didaktická složka, praxe a příprava závěrečné práce. Jak by podle Vás měly být jednotlivé složky zastoupeny?
- Kterou z těchto složek vy osobně považujete za nejvíce stěžejní – měl by jí být věnován největší prostor a která by naopak mohla být upozaděna?
- Jaké kroky by podle vašeho názoru mohly přispět ke zlepšení úrovně vysokoškolské přípravy budoucích učitelů?
- Jedním ze stěžejních prvků kvality studia je výběr studentů. Jakým způsobem probíhá na vaší univerzitě přijímací řízení? Myslíte, že je to adekvátní? Setkáváme se s trendem upouštění od talentových zkoušek. Je tento trend podle Vás správný?
- V ČR existují pokusy jako například Kariérní řád, který pojednával o profesním rozvoji pedagogických pracovníků. Řešil by tento přístup vzniklou situaci?
- Co by měl splňovat úspěšný absolvent oboru učitelství pro 1. stupeň?
- Komunikuje nějakým způsobem decizní sféra – ministerstvo s univerzitou?
- Existují nějaké další kanály, pomocí kterých by mohli akademičtí pracovníci zasahovat (zapojovat se) do tvorby koncepcí a reforem?
- Jakou váhu má hlas univerzity a akademických odborníků v souvislosti s udáváním pravidel pro tvorbu studijních programů?

- Probíhá při tvorbě studijního programu komunikace i s jinými vysokými školami – potažmo katedrami primární pedagogiky? Jakým způsobem? Je to podle Vás přínosné?

Příloha č. 56: Vzor informovaného souhlasu; Zdroj: vlastní

Informovaný souhlas

Dne dd. mm. rr jsem poskytla rozhovor Barboře Vokšické, studentce oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v rámci výzkumného projektu diplomové práce.

Pro účely analýzy v rámci uvedeného výzkumného projektu a pro účely na něj navazující výzkumné činnosti smí být tento rozhovor zpracováván jen v anonymizované podobě bez souvislosti s mým jménem a kontaktem na moji osobu.

Beru na vědomí, že rozhovor bude nahráván, přepsán a dále analyzován.

Má účast na výzkumu je dobrovolná, to však není v rozporu s tím, že nemusím odpovídat na otázky, které jsou pro mě citlivé.

Souhlasím s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru.

Jméno:

Podpis: